

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SITUATION ACTUELLE DE L'ÉDUCATION RELATIVE À  
L'ENVIRONNEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN  
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

JEAN-PHILIPPE AYOTTE-BEAUDET

JUILLET 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À ma mère, pour cette éducation déterminante dans ma vie*

## REMERCIEMENTS

Mes premières paroles de gratitude reviennent à Patrick Charland, un directeur disponible depuis mes premiers pas dans cette aventure, d'une confiance honorable.

Je remercie Gina Thésée, cette femme de conviction qui a préparé dès mon baccalauréat le terreau de cette maîtrise, Renald Legendre, cet homme qui incarne l'éducation avec passion, Lucie Sauvé, cette femme qui inspire le respect de l'Autre, Patrice Potvin, cet homme qui sème l'intérêt pour l'enseignement des sciences, Sophie Grossmann, cette femme d'une pertinence prodigieuse, Martin Riopel, cet homme qui stimule l'intelligence de ceux qu'il côtoie, Louise Gaudreau, cette femme qui m'a appris la recherche et Philippe Jonnaert, cet homme grand qui m'a fait confiance et surtout, donné confiance comme chercheur en devenir.

Quelle richesse d'avoir pu compter sur toute l'équipe de la Chaire UNESCO de Développement Curriculaire (CUDC), sur l'Équipe de Recherche en Éducation Scientifique et Technologique (ÉREST) et sur le Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE).

Cette recherche prend tout son sens quand je pense au Bénin, soit à Fulbert Djossou, mon précieux et dévoué assistant de recherche, à maman et à toute la famille de Porto Novo, au ministère responsable de l'Enseignement Secondaire et à tous ces participants, si généreux de leur temps et de leur présence.

Cet aboutissement, je le dois également à toute ma famille, à Marie Lise Vien, cette amie qui donne à la vie tout son sens, à mes voisins d'une valeur inestimable et à Samuel Pignedoli pour sa chaleureuse présence qui me rend meilleur au quotidien.

Enfin, Geneviève Allaire-Duquette, ben coudonc, mille mercis!



## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	viii
LISTE DES TABLEAUX .....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xiii
RÉSUMÉ .....	xv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I Problématique sociale .....	4
1.1 Contexte : une étude menée en République du Bénin .....	4
1.2 Portrait de l'enseignement secondaire général au Bénin.....	6
1.2.1 De l'éducation africaine dite traditionnelle à l'éducation postcoloniale .....	6
1.2.2 Les réformes des systèmes éducatifs .....	8
1.2.3 Vue d'ensemble de l'enseignement secondaire général au Bénin.....	13
1.2.4 Les « nouveaux programmes » issus de la réforme au Bénin.....	14
1.2.5 Problèmes de l'enseignement secondaire au Bénin.....	18
1.3 Problèmes socioenvironnementaux .....	20
1.4 Tendance à l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans les systèmes éducatifs.....	23
1.4.1 Contexte mondial.....	23
1.4.2 Contexte de l'ERE dans la réforme au secondaire au Bénin.....	25
1.5 En synthèse .....	31
CHAPITRE II Problématique scientifique .....	33
2.1 Le curriculum effectif : un décalage avec le curriculum officiel.....	33
2.2 Problème de recherche.....	36
2.3 Objectifs de recherche .....	37

2.4 Pertinence et retombées de la recherche .....	38
CHAPITRE III Cadre théorique .....	41
3.1 La notion de situation actuelle .....	41
3.2 La notion de représentation sociale .....	43
3.3 Le champ de l'éducation relative à l'environnement.....	44
3.3.1 La notion d'environnement.....	44
3.3.2 La relation éducation – environnement : une diversité de représentations.....	52
3.3.3 La notion d'éducation relative à l'environnement.....	53
3.4 La notion de pratique enseignante déclarée.....	57
3.5 La notion d'infrastructure pédagogique.....	61
3.6 En synthèse .....	63
CHAPITRE IV Méthodologie .....	65
4.1 Les approches de recherche .....	65
4.2 Population à l'étude .....	68
4.3 Stratégies de collecte des données.....	71
4.3.1 Entretien individuel semi-dirigé .....	72
4.3.2 Entretien de groupe.....	74
4.3.3 Journal de bord .....	75
4.4 Instruments de recherche .....	76
4.4.1 Maquette d'entretien.....	76
4.4.2 Protocoles d'entretiens individuels.....	78
4.4.3 Protocole d'entretien de groupe.....	78
4.5 Analyse des données.....	79
4.6 En synthèse .....	84
CHAPITRE V Résultats et interprétation.....	85
5.1 Représentations des enseignants.....	85
5.1.1 Résultats relatifs aux représentations de l'environnement .....	86
5.1.2 Interprétation relative aux représentations de l'environnement .....	92

5.1.3 Résultats relatifs aux représentations de la relation éducation – environnement.....	99
5.1.4 Interprétation relative aux représentations de la relation éducation – environnement.....	100
5.1.5 Résultats relatifs aux représentations de l'ERE.....	100
5.1.6 Interprétation relative aux représentations de l'ERE.....	102
5.2 Pratiques enseignantes déclarées .....	103
5.2.1 Résultats relatifs aux variables de structuration des apprentissages en ERE .....	105
5.2.2 Interprétation relative aux variables de structuration des apprentissages en ERE.....	113
5.2.3 Résultats relatifs aux variables processuelles en ERE.....	115
5.2.4 Interprétation relative aux variables processuelles en ERE.....	116
5.2.5 Résultats relatifs aux variables associées aux dispositifs en ERE .....	118
5.2.6 Interprétation relative aux variables associées aux dispositifs en ERE....	122
5.3 Situation actuelle de l'infrastructure pédagogique liée à l'ERE.....	124
5.3.1 Résultats relatifs aux besoins pédagogiques en ERE .....	127
5.3.2 Interprétation relative aux besoins pédagogiques en ERE .....	130
5.3.3 Résultats relatifs aux objectifs pédagogiques en ERE.....	132
5.3.4 Interprétation relative aux objectifs pédagogiques en ERE.....	136
5.3.5 Résultats relatifs aux méthodes pédagogiques en ERE .....	138
5.3.6 Interprétation relative aux méthodes pédagogiques en ERE .....	139
5.3.7 Résultats relatifs à l'évaluation pédagogique en ERE.....	140
5.3.8 Résultats relatifs à la gestion de l'enseignement – apprentissage en ERE .....	140
5.3.9 Interprétation relative à la gestion de l'enseignement – apprentissage en ERE.....	141
5.4 En synthèse .....	142
CHAPITRE VI Discussion .....	143
6.1 Pertinence du cadre théorique.....	143
6.1.1 Le champ de l'éducation relative à l'environnement .....	143
6.1.2 La notion de pratique enseignante .....	144
6.1.3 La notion d'infrastructure pédagogique.....	145
6.2 Discussion sur la méthodologie .....	146
6.3 Transférabilité des résultats et perspectives de recherche .....	150
6.4 En synthèse .....	153

CONCLUSION.....	154
APPENDICE A Lettre de recommandation du cabinet du ministre de l'enseignement secondaire, de la formation technique et professionnelle, de la reconversion et de l'insertion des jeunes de la république du Bénin.....	157
APPENDICE B Maquette d'Entretien individuel et d'entretien de groupe avec les enseignants .....	159
APPENDICE C Maquette d'Entretien individuel avec les Directeurs .....	168
APPENDICE D Maquette d'Entretien individuel avec les inspecteurs pédagogiques .....	175
APPENDICE E Maquette d'Entretien individuel avec les ONG .....	182
APPENDICE F Protocole d'entretien individuel avec les enseignants.....	189
APPENDICE G Protocole d'entretien individuel avec les directeurs d'établissement .....	194
APPENDICE H Protocole d'entretien individuel avec les inspecteurs pédagogiques .....	199
APPENDICE I Protocole d'entretien individuel avec les ONG.....	204
APPENDICE J Document du participant – entretien de groupe avec les enseignants.....	209
APPENDICE K Problèmes de l'éducation relative à l'environnement au 1 <sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire selon les enseignants.....	225
APPENDICE L Lexique des codes de l'analyse des données.....	228
RÉFÉRENCES .....	239

## **LISTE DES FIGURES**

<b>Figure</b>	<b>Page</b>
3.1 Cycle général d'évolution continue (Legendre, 2002; 2005) .....	42
3.2 Infrastructure pédagogique .....	62

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Cycles du parcours de la formation générale au Bénin .....	14
1.2 Articles relatifs à l'éducation dans la Constitution de la République du Bénin de 1990.....	15
1.3 Évolution du nombre d'enseignants, d'élèves et de CEG de 1994 à 2005 .....	19
1.4 Causes directes de problèmes environnementaux au Bénin .....	21
1.5 Connaissances et techniques relatives à l'environnement en Sciences de la Vie et de la Terre .....	27
1.6 Connaissances et techniques relatives à l'environnement en Sciences Physique, Chimique et Technologique .....	28
1.7 Connaissances et techniques relatives à l'environnement en Histoire et Géographie.....	30
3.1 Mots-clés et images mentales caractéristiques des représentations de l'environnement.....	51
4.1 Population à l'étude pour chacun des objectifs spécifiques .....	70
4.2 Données collectées pour chacune des stratégies de recherche .....	72
4.3 Rubrique, catégories et sous-catégories du codage rattachées aux objectifs spécifiques au début du codage .....	81



5.1 Questions posées aux enseignants sur leurs représentations de l'environnement .....	86
5.2 Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – milieu de vie .....	87
5.3 Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – nature .....	88
5.4 Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – système .....	88
5.5 Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – problème .....	89
5.6 Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – ressource .....	90
5.7 Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – biosphère .....	90
5.8 Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – paysage .....	91
5.9 Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – territoire-mère.....	91
5.10 Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – objet sacré.....	92
5.11 Caractéristiques de la représentation environnement – objet sacré .....	96
5.12 Typologie des représentations de l'environnement .....	98
5.13 Mots-clés issus du discours des enseignants liés à une <i>éducation pour l'environnement</i> .....	100
5.14 Questions posées aux enseignants sur les représentations de l'ERE .....	101

5.15 Mots-clés issus du discours des enseignants sur la perspective éducative et sur la perspective socioécologique de l'ERE.....	102
5.16 Questions posées aux participants pour répondre au 2 <sup>e</sup> objectif spécifique .....	103
5.17 Synthèse des résultats de la sélection des apprentissages en ERE .....	107
5.18 Synthèses des résultats de l'organisation des apprentissages en ERE.....	107
5.19 Synthèse des difficultés de mise en œuvre des objectifs d'apprentissage en ERE.....	109
5.20 Synthèse des résultats de l'opérationnalisation des apprentissages en ERE .....	109
5.21 Activités sur les apprentissages en ERE en contexte formel .....	110
5.22 Activités sur les apprentissages en ERE en contexte non formel selon les acteurs .....	112
5.23 Synthèses des résultats des modalités d'évaluation en ERE.....	116
5.24 Synthèses des résultats des lieux et espaces d'enseignement – apprentissage en ERE .....	119
5.25 Synthèses des résultats du matériel et des supports didactiques en ERE .....	122
5.26 Questions posées aux participants pour répondre au 3 <sup>e</sup> objectif spécifique .....	125
5.27 Besoins de formation des enseignants .....	129
5.28 Synthèses des résultats des besoins pédagogiques chez les apprenants .....	130
5.29 Synthèse de la situation actuelle et projetée des objectifs pédagogiques en ERE.....	136
5.30 Méthodes pédagogiques pour mieux atteindre les objectifs pédagogiques en ERE.....	138



5.31 Propositions pour améliorer la gestion de l'enseignement – apprentissage selon le type d'activités.....	141
6.1 Critères de rigueur méthodologiques et moyens d'atteinte spécifiques à cette recherche.....	147

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

ABE	Agence béninoise pour l'environnement
ACÉ	Agent contractuel de l'État
AE	Animateur d'établissement
APÉ	Agent permanent de l'État
BM	Banque mondiale
CC DARE	Changements climatiques et développement : s'adapter en réduisant la vulnérabilité
CEG	Collège d'enseignement général
DIP	Direction de l'inspection pédagogique
ÉFS	Économie familiale et sociale
EPD	Environnement et Population pour un Développement humain
ÉPS	Éducation physique et sportive
EPT	Éducation pour Tous
ERE	Éducation relative à l'environnement
FMI	Fonds Monétaire International
HG	Histoire et Géographie
MESFTPRIJ	Ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes

OCDE	Organisation de Coopération et Développement Économique
ONU	Organisation des Nations Unies
PIEE	Programme international d'éducation relative à l'environnement
PNUE	Programme des Nations Unies pour l'Environnement
SA	Situation d'apprentissage
SO	Sans objet
SPCT	Sciences Physique, Chimique et Technologique
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

## RÉSUMÉ

Avant la colonisation de l'Afrique subsaharienne, l'éducation se déroulait au cœur de la communauté, dans l'environnement. Depuis l'indépendance du Bénin en 1960, le système éducatif demeure celui hérité de l'époque coloniale. L'éducation a lieu à l'intérieur d'un établissement scolaire et est sectionnée en disciplines. Aujourd'hui, un vaste mouvement de réformes des systèmes éducatifs à travers le monde tend à les uniformiser vers une approche par compétence. Le Bénin n'y échappe pas. La réforme implantée à partir de 2005 au secondaire a prescrit des transformations aux pratiques enseignantes. Parmi les autres grandes tendances mondiales, on assiste à l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement (ERE) pour prendre en compte les problèmes socioenvironnementaux de la planète. Cette recherche s'est donc donnée pour objectif général de dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire en République du Bénin. Une approche de recherche qualitative interprétative de type exploratoire s'est avérée la plus appropriée pour répondre à cet objectif général. Des enseignants, des directeurs d'établissements, des inspecteurs pédagogiques et des acteurs d'ONG en environnement au secondaire du département de l'Ouémé ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens individuels. Tous les enseignants ont également été convoqués à un entretien de groupe. Les résultats de la recherche caractérisent les représentations des enseignants en matière d'environnement, de la relation éducation – environnement et d'ERE. Il ressort notamment de ces résultats que les enseignants associent l'environnement à leur milieu de vie et que, paradoxalement, l'ERE se concrétise à travers des apprentissages théoriques sans réelle mise en pratique. Une caractérisation des pratiques enseignantes déclarées en ERE selon les acteurs de l'enseignement secondaire a fourni une riche description de la situation actuelle en classe tout en mettant en évidence des problèmes associés à l'enseignement relatif à l'environnement. L'identification des éléments de l'infrastructure pédagogique associés à l'ERE que les acteurs de l'enseignement secondaire souhaitent conserver, éliminer et ajouter offre des pistes pour favoriser une meilleure intégration de l'ERE. Puis, l'interprétation et la discussion définissent la transférabilité des résultats pour le reste du Bénin et de l'Afrique de l'Ouest francophone. Enfin, des pistes de recherches sont proposées pour le développement du champ de l'ERE dans cette sous-région.

Mots clés : éducation relative à l'environnement, enseignement secondaire, représentation sociale, pratique enseignante, Bénin, Afrique de l'Ouest francophone.

## INTRODUCTION

Les populations des pays les plus fortunés sont informées des problèmes socioenvironnementaux depuis les années 1960, bien que les sciences naturelles et les sciences sociales portent une attention particulière aux préoccupations environnementales depuis près d'un siècle (Milot et La Branche, 2010). Des efforts de la communauté scientifique et de la société civile à l'échelle planétaire ont notamment mené à la création du Programme international d'éducation relative à l'environnement (PIEE) par le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) et par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2003). Du point de vue de l'éducation, le PIEE a favorisé l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement (ERE), favorisant ainsi l'inclusion de l'ERE dans les nouveaux curriculums à travers le monde.

L'ERE s'appuie aujourd'hui sur un large champ de recherche aux objets multiples. Par exemple, Santoire rapportait en 1999 que la recherche francophone en ERE au Québec et dans l'est du Canada s'intéressait généralement à la pédagogie, à la didactique et au curriculum, aux attitudes et valeurs, aux représentations sociales et à la formation de formateurs en ERE. Ces recherches adoptent des postures épistémologiques variées, tant positiviste, qu'interprétative et critique (Robottom et Hart, 1993; Sauvé, 1999).

La recherche présentée dans ce mémoire a pour but de contribuer au développement des savoirs dans le champ de l'ERE. Elle s'intéresse à l'institutionnalisation de l'ERE

dans le contexte de l'enseignement formel en Afrique de l'Ouest francophone. Plus précisément, elle vise à dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire, les quatre premières années, en République du Bénin.

Ce mémoire se divise en six chapitres. Le premier chapitre caractérise la problématique sociale de la recherche. On y dresse d'abord un portrait de l'enseignement secondaire général au Bénin en décrivant l'éducation traditionnelle avant la colonisation jusqu'à la plus récente réforme de l'enseignement secondaire. Puis, la présentation des problèmes socioenvironnementaux de ce pays identifie des défis à relever pour résoudre la crise environnementale du Bénin. Enfin, ce chapitre explique le contexte mondial de l'institutionnalisation de l'ERE et ses implications pour le système éducatif béninois.

Le chapitre deux s'attarde à la problématique scientifique. Il explique dans un premier temps l'écart constaté dans la littérature scientifique entre le curriculum officiel et le curriculum effectif. Cette clarification offre les points d'ancrage nécessaires à l'établissement du problème de recherche. Un objectif général et trois objectifs spécifiques sont énoncés. Puis, la pertinence et les retombées de la recherche sont exposées.

Le troisième chapitre précise le cadre théorique utile à l'atteinte des objectifs de recherche. Il s'agira de décrire successivement la notion de situation actuelle, la notion de représentation sociale, le champ de l'ERE, la notion de pratique enseignante ainsi que la notion d'infrastructure pédagogique.

Le chapitre quatre décrit la méthodologie choisie pour répondre aux objectifs de la recherche. Ce dernier comprend les sections suivantes : les approches de recherche, la

population à l'étude, les stratégies de collecte des données et les instruments de recherche et l'analyse des données.

Le cinquième chapitre présente les résultats correspondants aux trois objectifs spécifiques de l'étude. L'interprétation suit chacune des sections relatives aux résultats.

Enfin, le chapitre six met en valeur des éléments essentiels de discussion au regard des résultats de la recherche. La pertinence du cadre théorique, une discussion sur la méthodologie, la transférabilité des résultats et les perspectives de recherche seront traitées successivement.



## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE SOCIALE

Ce premier chapitre s'attarde à la problématique sociale à l'origine de la recherche. Elle se décline en quatre sections : le contexte de cette étude menée en République du Bénin, le portrait de l'enseignement secondaire général, les problèmes socioenvironnementaux et la tendance à l'institutionnalisation de l'ERE à l'école.

#### 1.1 Contexte : une étude menée en République du Bénin

Le système éducatif à l'étude dans le cadre de cette recherche se situe en République du Bénin<sup>1</sup>. Pour mieux situer le contexte, il importe de décrire brièvement quelques-unes des caractéristiques de ce pays comme sa localisation géographique, sa démographie, sa diversité culturelle et ses indicateurs économiques.

Pays de l'Afrique de l'Ouest francophone, le Bénin est entouré de la République du Togo à l'ouest, de la République du Burkina Faso au nord-ouest, du Niger au nord-est et de la République fédérale du Nigéria à l'est; l'océan Atlantique délimite le sud. Au total, douze départements, 77 communes, 568 arrondissements et 3 378 villages occupent ses 115 000 km<sup>2</sup> (Banque mondiale, 2009).

---

<sup>1</sup> Officiellement, il s'agit de la *République du Bénin*. Pour alléger la forme, on parlera généralement du *Bénin*.



Les données démographiques de la Banque mondiale (2009) indiquaient une population de 8,1 millions d'habitants en 2007 comparativement à 3,4 millions d'habitants en 1977. Sa population augmentant plus rapidement que la moyenne des pays de l'Afrique subsaharienne, les jeunes représentent un poids démographique considérable. En 2002, le groupe d'âge des moins de 15 ans occupait une proportion de 47 % de la population et les enfants en âge de fréquenter l'école primaire un peu plus de 18 %.

Sur le plan culturel, une pluralité ethnique se manifeste par la présence de deux groupes socioculturels sur le territoire du Bénin. Au centre et au sud, on retrouve les Ajas (15,2 %), les Fons (39,2 %) et les Yoroubas (12,3 %); le nord regroupe les Baribas (9,2 %), les Dendis (2,5 %), les Ottamaris (6,1 %), les Yoa Lopkas (4,0 %) et les Peuls (7,0 %) (ABE, 2009 : 263). Cette variété de groupes socioculturels au Bénin met notamment en lumière une diversité linguistique.

En ce qui concerne les indicateurs économiques, on les énumère généralement pour décrire les réalités sociales. En effet, de nombreux écrits et organisations internationales mettent en relief la pauvreté monétaire comme caractère distinctif du Bénin et de l'Afrique subsaharienne en général. Il y existe pourtant une grande richesse naturelle, culturelle et humaine. Au fil des dernières décennies, les Béninois ont toutefois été appauvris économiquement par des pays de l'Occident et des dirigeants parfois corrompus (Marín, 2004; Künzler, 2007). Le taux de précarité économique rapporté par les organisations internationales s'explique notamment par une érosion culturelle et une dépossession des Africains de leur richesse comme l'expliquent Gina Thésée et Paul Carr (2008). Pour cette raison, aucun indicateur économique n'est énoncé dans cette section, car ce sont généralement les organisations internationales financées par les pays dits riches qui publient des données économiques sur les pays dits pauvres, ces mêmes pays reconnus pour

paupériser les pays africains par des mécanismes de prédation économique et politique (Traoré, 2002).

## **1.2 Portrait de l'enseignement secondaire général au Bénin**

La tradition éducative au Bénin s'est considérablement modifiée avec la colonisation de l'Afrique subsaharienne. Depuis l'arrivée des Occidentaux, l'éducation africaine a donc subi les influences des pays colonisateurs et plus récemment, celles des organisations internationales bailleuses de fonds. En effet, la plus récente réforme de l'enseignement secondaire au Bénin suit les tendances mondiales de convergence des systèmes éducatifs. Malgré cette propension des pays de l'Afrique de l'Ouest francophone<sup>2</sup> à suivre les recommandations des organisations internationales pour obtenir de l'aide financière et à offrir l'éducation pour tous, plusieurs auteurs concluent à un échec des récentes réformes. Au Bénin, l'enseignement secondaire compte plusieurs problèmes qui affectent la qualité de l'éducation. Cette section traite donc de l'éducation africaine dite traditionnelle jusqu'à l'éducation postcoloniale, des réformes des systèmes éducatifs à travers le monde, de l'enseignement secondaire général au Bénin, de ses « nouveaux programmes » et des problèmes de l'enseignement secondaire identifiés.

### **1.2.1 De l'éducation africaine dite traditionnelle à l'éducation postcoloniale**

Avant l'arrivée des colonisateurs en Afrique subsaharienne, l'éducation se réalisait dans la communauté, sans être institutionnalisée. Fortement ancrée dans

---

<sup>2</sup> La position adoptée dans le cadre de cette recherche considère l'Afrique de l'Ouest francophone comme une des multiples identités du continent africain. Par contre, les termes Afrique et Afrique subsaharienne sont parfois utilisés en raison d'un manque d'information spécifique sur l'Afrique de l'Ouest francophone.

l'environnement immédiat, les parents et les *vieux* participaient à l'éducation dite traditionnelle. Globale, l'éducation considérait maintes pédagogies aujourd'hui évacuées de l'école comme la pédagogie de la lutte, de l'endurance, de l'observation et de l'imitation (Any-Gbayere, 2006). Ces pédagogies s'orientaient d'abord sur l'être humain au sein de la nature et de son environnement.

À la suite de l'abolition de la traite négrière au XIX<sup>e</sup> siècle, les pays de l'Europe ont colonisé militairement l'Afrique subsaharienne, bien qu'ils y étaient installés depuis le XIV<sup>e</sup> siècle. C'est à l'occasion de la conférence de Berlin de 1884-85 que l'Allemagne, la Belgique, l'Espagne, la France, la Grande-Bretagne, l'Italie et le Portugal ont décidé des règles de partage de l'Afrique subsaharienne. Parallèlement, les pays colonisateurs introduisirent l'école coloniale, une école à leur image. La culture locale a alors été évacuée au profit des cultures des pays colonisateurs (Kom, 1996; Marín, 2004; Nyamba, 2005; Any-Gbayere, 2006; Künzler, 2007; Afanou, 2009; Baba-Moussa, 2010).

Au Bénin, l'école coloniale se déroulait en français au détriment des langues locales. Elle ressemblait à celle que l'on trouvait dans le reste de l'Afrique de l'Ouest francophone, c'est-à-dire qu'elle visait principalement à former des auxiliaires du pouvoir en leur apprenant à lire, à écrire et à compter (Kom, 1996; Baba-Moussa, 2010). De plus, les savoirs enseignés provenaient exclusivement de l'Occident. La population locale ne bénéficiait pas du système éducatif élitiste et dominateur mis en place par les pays colonisateurs (Gaye Guignido, Laorou et Zounon, 2001; Nyamba, 2005).

Au moment de l'indépendance du Bénin en 1960, les dirigeants ont choisi de conserver l'organisation de l'éducation en place (Deblé, 1994; Gaye Guignido, Laorou et Zounon, 2001; Bierschenk, 2007; Künzler, 2007; Baba-Moussa, 2010;

Toko Ngalani, 2010). L'indépendance n'a ainsi pas mené à une redéfinition des finalités du système éducatif, de sa forme, de ses moyens ou de ses objectifs. Ce système éducatif convoitait, « (...) tout comme les systèmes coloniaux, (...) fournir des fonctionnaires pour faire tourner les administrations et les entreprises. Or, les besoins des nouveaux États indépendants [recouvraient] une dimension plus large » (Baba-Moussa, 2010 : 130). L'hégémonie de l'Occident, qui prétend souvent universels ses savoirs et ses approches, reste donc présente aujourd'hui malgré la fin de l'école coloniale au Bénin et en Afrique de l'Ouest francophone (Marín, 2004; Teasdale, 2004).

### **1.2.2 Les réformes des systèmes éducatifs**

Aujourd'hui, les réformes dans le monde se caractérisent par quelques piliers de convergence. Les systèmes éducatifs en Afrique de l'Ouest francophone évoluent généralement au gré de ces tendances mondiales. Cependant, plusieurs auteurs estiment que ces réformes se soldent par un échec qui s'explique par plusieurs facteurs, notamment l'ingérence trop importante des bailleurs de fonds internationaux et l'inadaptation des systèmes éducatifs à la culture locale. Les sous-sections suivantes s'attachent à décrire ce contexte mondial des réformes et les facteurs d'échec des réformes en Afrique de l'Ouest francophone et au Bénin.

#### **1.2.2.1 Contexte mondial des réformes : vers une convergence des systèmes éducatifs**

Depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle, un mouvement de réformes des curriculums occupe le centre des débats en sciences de l'éducation (Braslavsky, 2001). Unique par son ampleur, ce mouvement de réformes redéfinit les finalités des systèmes éducatifs dans le monde (Lenoir et Bouiller-Oudot, 2006; Bisailon, 2007; Jonnaert, Lafortune et Ettayebi, 2007; Jonnaert, Ettayebi et Opertti, 2008). Nous assistons donc à une uniformisation des systèmes éducatifs à travers le monde (Matus et McCarthy, 2003;

Herzog, 2004; Marín, 2004; Teasdale, 2004; Nyamba, 2005; Bierschenk, 2006; Künzler, 2007). Philippe Jonnaert, Louise Lafortune et Moussadak Ettayebi (2007 : 5) identifient quatre piliers communs aux réformes promues par les organisations internationales telles l'Organisation de Coopération et Développement Économique (OCDE) et l'UNESCO :

1. *Une logique de compétence* : en plus des connaissances, les compétences représentent un objet d'évaluation;
2. *Une approche socioconstructiviste* : le sujet interagit davantage avec son environnement pour réaliser des apprentissages;
3. *Le sujet au centre de ses apprentissages* : l'élève fait preuve de dynamisme par rapport aux savoirs pour acquérir des connaissances;
4. *Mise de l'avant de situations d'apprentissage* : les apprentissages réalisés sont situés dans un contexte de la vie quotidienne.

L'Afrique de l'Ouest francophone n'échappe pas à cette logique de réformes (Chisholm et Leyendecker, 2008). Voici les trois périodes de réformes de premier plan qui ont influencé le développement curriculaire des systèmes éducatifs dans cette sous-région du monde :

1. *Accession à l'indépendance* : Vers les années 1960, la majorité des pays de l'Afrique de l'Ouest francophone accèdent à l'indépendance politique, ce qui favorise une redéfinition de la mission de l'école (Sylla, 2004). Les gouvernements indépendants profitent notamment de cette occasion pour promouvoir une conscience nationale et la responsabilisation des citoyens (Bierschenk, 2006).
2. *Lutte contre le sous-développement* : Vers la moitié des années 1970, des partenaires extérieurs appuient le financement de l'éducation dans les pays de l'Afrique de l'Ouest francophone en vue d'éradiquer le sous-développement (Sylla, 2004).



3. *L'éducation pour tous (EPT)*<sup>3</sup> : Lors de la Conférence internationale de Jomtien organisée en 1990 par l'UNESCO en Thaïlande, on décrète que l'éducation scolaire de base pour tous devient un objectif global pour la communauté internationale. À la suite de cette conférence, les bailleurs de fonds agissent de manière de plus en plus interventionniste, ce qui contribue à l'EPT et à l'uniformisation des assises curriculaires dans les pays bénéficiaires de l'aide internationale. Les arguments relèvent tant de l'ordre moral, soit les droits de l'homme, que de l'ordre pécuniaire, soit le développement économique. Dans les articles scientifiques sur l'éducation de base en Afrique, l'argumentaire économique domine aujourd'hui l'argumentaire sociologique, historique, pédagogique et anthropologique (Bierschenk, 2006).

Au cours de l'histoire de son système d'éducation, le Bénin a traversé les trois mêmes périodes décisives que les autres pays de l'Afrique de l'Ouest francophone, soit (1) l'indépendance en 1960, (2) la réforme de l'école dite nouvelle en 1975 et (3) la réforme du secteur de l'éducation depuis 1991 à la suite des États généraux de l'éducation (Gaye Guignido, Laorou et Zounon, 2001; Akpakpo et Grimaud, 2006). Cette dernière sera décrite dans la section 1.2.4.

#### **1.2.2.2 Facteurs d'échec des réformes en Afrique de l'Ouest francophone et au Bénin**

Bien que les réformes des systèmes éducatifs dans les pays de l'Afrique de l'Ouest francophone prétendent améliorer l'accès à l'éducation ainsi que sa qualité, plusieurs auteurs ciblent des facteurs contribuant à l'échec de ces réformes. Cette sous-section

---

<sup>3</sup> Daniel Künzler (2007 : 21) définit l'EPT comme « (...) la probabilité égale, pour les enfants de tous les groupes sociaux, d'entrer dans le système éducatif. »

en présente deux majeurs : l'influence de l'ingérence des bailleurs de fonds internationaux et l'inadaptation des systèmes éducatifs à la culture locale.

Premièrement, il semble que bien des réformes de l'éducation en Afrique subsaharienne s'inscrivent dans un paradigme d'*imposition descendante* pour reprendre le concept de Renald Legendre (2002), c'est-à-dire qu'il prévaut un contrôle du sommet sur la base des bailleurs de fonds internationaux à travers les systèmes éducatifs de la sous-région (Moulton et Mundy, 2002). À cet égard, Xavier Bonal (2002) explique que la Banque mondiale (BM) oriente depuis longtemps le développement des systèmes éducatifs en Afrique de l'Ouest francophone en imposant une certaine vision plutôt qu'en aidant les pays du Sud à définir des finalités éducatives propres à leur contexte. D'autres auteurs (Traoré, 2002; Akkari et Payet, 2010) soutiennent que le Fonds Monétaire International (FMI) s'ajoute à la BM en exigeant un conformisme économique pour obtenir de l'aide internationale en éducation, compromettant la souveraineté des décisions socioéducatives prises par les pays recevant l'aide financière. Ces bailleurs de fonds contraignent certains pays à éviter le déficit budgétaire, ce qui entraîne<sup>4</sup> par conséquent une diminution du budget alloué à l'éducation et de fait, une diminution de sa qualité (Sylla, 2004). Pour Sahou Any-Gbayere (2006), les pays de l'Afrique ne peuvent pas progresser si les pays dits développés continuent à s'immiscer dans leur gouvernance. José Afanou (2009) propose même à l'UNESCO de se désengager envers les pays africains pour stimuler la responsabilisation de ces peuples. Cela pourrait favoriser des systèmes éducatifs plus authentiques à travers le continent, car la permanence de l'aide internationale positionne les pays qui en reçoivent « (...) dans une posture d'attentiste » (Sylla, 2004 : 231).

---

<sup>4</sup> Ce mémoire est entièrement rédigé suivant les règles de la nouvelle orthographe, à l'exception des citations exactes. Par exemple, la nouvelle orthographe recommande d'écrire *entraîne* plutôt qu'*entraîne* selon la graphie traditionnelle.

Deuxièmement, les organisations internationales incitent les pays de l'Afrique de l'Ouest francophone à mettre en place des systèmes éducatifs qui répondent aux besoins, aux objectifs et aux moyens pédagogiques des pays industrialisés plutôt qu'aux leurs (Afanou, 2009). Or, les enjeux de l'éducation en Afrique de l'Ouest francophone ne se comparent pas à ceux des pays occidentaux (Delorme, 2008). Cela occasionne alors une inadéquation des systèmes éducatifs à la culture locale (Sylla, 2004; Any-Gbayere, 2006). Ainsi, pour que les systèmes éducatifs s'adaptent aux réalités locales, les réformes doivent plutôt être conçues de l'intérieur afin de bénéficier d'un enracinement local qui reflète la communauté servie par l'école (Sylla, 2004; Mokonzi Bambanota, 2009). On constate pourtant une rupture entre les systèmes éducatifs d'avant la colonisation et les systèmes éducatifs sous l'influence des anciens pays colonisateurs et des organisations internationales. En ce sens, Pierre Erny (2001 : 301-303) cible trois éléments autrefois présents au sein de l'éducation traditionnelle qui ne se retrouvent plus dans l'éducation des jeunes :

1. *Vivre des choses intenses;*
2. *Toucher les couches profondes de l'âme et parler le langage de l'inconscient;*
3. *Donner sens aux choses.*

Les réformes qui se déroulent aujourd'hui en Afrique de l'Ouest francophone ne mettent donc pas de l'avant de manière cohérente l'évolution historique entre l'Africain d'hier et l'Africain d'aujourd'hui (Nyamba, 2006). Or, importée et rigide, l'école en Afrique de l'Ouest francophone pourrait retrouver de l'authenticité en s'intégrant davantage à l'environnement dans lequel elle se déploie (Any-Gbayere, 2006).



### 1.2.3 Vue d'ensemble de l'enseignement secondaire général au Bénin

Plusieurs auteurs ciblent des facteurs d'échecs aux réformes des systèmes éducatifs en Afrique de l'Ouest francophone comme l'a montré la section précédente. Pour mieux saisir les caractéristiques de la situation actuelle propre au Bénin, il est essentiel de présenter une vue d'ensemble de l'enseignement secondaire général.

Le système d'éducation formel au Bénin comprend l'enseignement maternel, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. Depuis l'introduction de l'école coloniale, l'enseignement se déroule en français à tous les ordres d'enseignement. L'enseignement secondaire se divise en deux cycles : le premier cycle suit l'enseignement primaire et s'étale sur une période de quatre ans (classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>) tandis que le second cycle dure trois années (classes de 2<sup>nd</sup>, 1<sup>ère</sup> et Terminale). La fin du 1<sup>er</sup> cycle d'études est sanctionnée par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) et le 2<sup>e</sup> cycle par le baccalauréat. Les élèves fréquentent les collèges et les lycées publics ou privés. Une synthèse des cycles du parcours de la formation générale apparaît au tableau 1.1 (Künzler, 2007; Banque Mondiale, 2009).

En ce qui concerne le personnel de l'enseignement secondaire, on identifie trois catégories d'enseignants : 1) les agents permanents de l'État (APÉ), 2) les agents contractuels de l'État (ACÉ) et 3) les vacataires. Pour répondre aux besoins en heures d'enseignement non comblées par les APÉ et les ACÉ qui disposent d'une licence ou d'un master en plus d'une formation de base variable en éducation, les établissements engagent des vacataires. Bien que ces derniers ne possèdent pas une formation initiale en éducation, « [l]es enseignants vacataires représentaient en 2006/07 88 % du corps professoral au niveau du secondaire » (Banque mondiale, 2009 : 214). De son côté, le directeur dirige l'établissement d'enseignement secondaire assisté d'un censeur et

d'un surveillant général. D'autre personnel non enseignant se greffe à cette équipe en fonction du nombre d'élèves de l'établissement et des besoins. Enfin, un corps de contrôle composé de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs pédagogiques circule à travers le pays pour encadrer les enseignants.

**Tableau 1.1**  
**Cycles du parcours de la formation générale au Bénin**

Cycles du parcours de la formation générale	Durée	Âge de fréquentation	Sanction
Enseignement maternel	2 ans	3 à 5 ans	S.O. <sup>5</sup>
Enseignement primaire	6 ans	6 à 11 ans	Certificat d'Études Primaires (CEP)
Enseignement secondaire général, premier cycle	4 ans	12 à 15 ans	Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC)
Enseignement secondaire général, second cycle	3 ans	16 à 18 ans	Baccalauréat
Enseignement supérieur	2 à 7 ans	S.O.	Licence Master Doctorat

#### 1.2.4 Les « nouveaux programmes » issus de la réforme au Bénin

Pour esquisser une vue d'ensemble complète de l'enseignement secondaire général au Bénin, il faut aussi s'attarder aux *nouveaux programmes*, expression employée par les acteurs de l'enseignement secondaire pour référer à la récente réforme. Le 11 décembre 1990, le Président Mathieu Kérékou promulguait la Constitution de la République du Bénin. Le tableau 1.2 présente les quatre articles concernant spécifiquement l'éducation au sein de cette nouvelle constitution. Parmi ceux-ci, l'article 8 insiste sur l'accès égal à l'éducation, rejoignant l'objectif de l'EPT de la Conférence internationale de Jomtien tenue cette même année (voir sect. 1.2.2.1), et l'article 13 assure la gratuité de l'éducation de manière progressive.

<sup>5</sup> Abréviation de sans objet (S.O.).

**Tableau 1.2**  
**Articles relatifs à l'éducation dans la**  
**Constitution de la République du Bénin de 1990**

ARTICLES	ÉNONCÉS
Article 8	<i>La personne humaine est sacrée et inviolable. L'État a l'obligation absolue de la respecter et de la protéger. Il lui garantit un plein épanouissement. À cet effet, il assure à ses citoyens l'égal accès à la santé, à l'éducation, à la culture, à la formation professionnelle et à l'emploi.</i>
Article 12	<i>L'État et les collectivités publiques garantissent l'éducation des enfants et créent des conditions favorables à cette fin.</i>
Article 13	<i>L'État à l'éducation de la jeunesse par des écoles publiques. L'enseignement primaire est obligatoire. L'État assure progressivement la gratuité de l'enseignement public.</i>
Article 14	<i>Les institutions et les communautés religieuses peuvent également concourir à l'éducation de la jeunesse. Les écoles privées, laïques ou confessionnelles, peuvent être ouvertes avec l'autorisation et le contrôle de l'État. Les écoles privées peuvent bénéficier des subventions de l'État dans les conditions déterminées par la loi.</i>

Parallèlement à la promulgation de la Constitution de la République du Bénin et à l'objectif de l'EPT de l'UNESCO en 1990, le pays a tenu des États Généraux de l'Éducation. La réforme qui s'ensuivit rejoignit le modèle de convergence mondial (Künzler, 2007) précédemment décrit (sect. 1.2.2.1). En 1991, le gouvernement précisait ses objectifs en matière d'éducation avec la déclaration de politique et stratégie sectorielle :

Ainsi, l'éducation doit certes contribuer à développer les facultés de ceux que l'on forme et à améliorer la qualité de leur existence par une formation qui permet de prendre des décisions éclairées et de participer au développement de leur pays; mais elle doit aussi se préoccuper de faire acquérir aux citoyens des compétences techniques en les rendant performants, en développant en eux l'esprit d'initiative, le goût de la recherche et du travail personnel. Elle doit enfin leur faire acquérir les attitudes d'une vie en société et surtout la prise de conscience de leur responsabilité dans la transformation qualitative de la société, seul gage de leur propre épanouissement.



Une telle mission ne saurait s'accomplir sans une remise en cause des anciens comportements et habitudes pédagogiques, sans une reformulation des contenus de formation qui intègrent de nouvelles valeurs indispensables à l'amélioration de la qualité de la vie et à la coexistence pacifique des peuples. De même, ces notions ne seront acquises que grâce à une méthodologie participative. (MESFTP, 2007 : 4)

À la lecture des nouveaux programmes d'études officiels, on remarque que ceux-ci s'inscrivent dans une logique de compétences et dans une approche socioconstructiviste tout en plaçant le sujet au centre de ses apprentissages et de situations d'apprentissage<sup>6</sup>. Ce constat va dans le sens des propos de Jonnaert, Lafortune et Ettayebi (2007) qui affirment que les organismes internationaux comme l'OCDE et l'UNESCO encouragent ces orientations. Si la réforme de l'enseignement primaire a été prise en charge par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), les Béninois n'ont pas reçu une aide financière aussi importante pour la réforme de l'enseignement secondaire, non subventionnée par USAID. Cette dernière a été expérimentée au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire dans 88 établissements à partir de l'année scolaire 2001-2002 pour être généralisée à partir de 2005-2006, en commençant par la classe de 6<sup>e</sup>.

La réforme intervenue au Bénin comporte des généralités et des spécificités disciplinaires. Si une description détaillée des nouveaux programmes d'études s'avèrerait fastidieuse, il importe de tracer les contours des principales orientations de la réforme à l'aide de programmes d'études de quelques disciplines (MEPS, 2005, 2006a, 2006 b; MESFTP, 2007). Les nouveaux programmes d'études de chaque discipline sont constitués de compétences disciplinaires, transversales et

---

<sup>6</sup> L'usage de l'expression *situation d'apprentissage* dans ce mémoire fait référence au vocabulaire des documents ministériels du Bénin. Il faut toutefois remarquer que l'expression *situation pédagogique* est plus globale selon Legendre (2005 : 1240), car elle comprend les situations d'enseignement et les situations d'apprentissage.

transdisciplinaires à développer à travers une séquence prédéfinie de situations d'apprentissage. Voici comment le ministère responsable de l'Enseignement Secondaire<sup>7</sup> définit ces compétences (MEPS, 2006 : 7) :

- Compétence : *Être compétent c'est être capable de faire appel aux ressources adéquates, de les combiner de manière efficace et de les mobiliser à bon escient. On peut donc définir la compétence comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés, attitudes, connaissances ...). Ces ressources peuvent être acquises en contexte scolaire ou extrascolaire.*
- Compétence disciplinaire : *Elles concernent les domaines du savoir visant l'appropriation du programme d'études considéré.*
- Compétence transdisciplinaire : *Au nombre de six, les compétences transdisciplinaires couvrent tous les domaines de la vie courante. Toutes les disciplines enseignées au secondaire permettent leur réalisation, leur acquisition et leur développement.*
- Compétence transversale : *Au nombre de huit, les compétences transversales sont regroupées en trois ordres : ordre intellectuel, ordre méthodologique et ordre socio-affectif.*

Pour chacune des situations d'apprentissage de toutes les disciplines, on indique à l'enseignant les contenus de formation, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage (travail individuel, travail en groupe, travail collectif), la durée, le matériel requis, les items d'évaluation et les documents de référence suggérés. La séquence d'enseignement pour toutes les situations d'apprentissage est imposée et uniformisée dans tout le Bénin. Une situation d'apprentissage se découpe en trois phases :

- Introduction : phase d'éveil, de l'activation des connaissances de l'élève;
- Réalisation : phase d'apprentissage et d'intégration des savoirs;

---

<sup>7</sup> Le ministère responsable de l'Enseignement Secondaire a changé de nom quelques fois depuis la nouvelle réforme, à commencer par le ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MEPS), vers le ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle (MESFTP) jusqu'au ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes (MESFTPRIJ), ce dernier étant toujours en vigueur au moment de la collecte de données sur le terrain en 2011. Ces changements de nom successifs expliquent les diverses manières d'y référer dans ce mémoire.

- Retour et projection : phase de consolidation des apprentissages.

Enfin, selon le MESFTP (2007 : 25) « (...) les principes de l'évaluation en formation par compétences voudraient que : les capacités et les habiletés servent de base à l'évaluation formative; dans le contexte de l'évaluation sommative, qu'elle soit certificative ou d'étapes, les compétences sont évaluées. »

### **1.2.5 Problèmes de l'enseignement secondaire au Bénin**

Dans le *Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation 2006-2015*, les ministères en charge de l'Éducation (2007 : 53) recensent une série de problèmes en matière d'enseignement secondaire.

- Insuffisance quantitative et qualitative du personnel enseignant;
- Encadrement pédagogique peu satisfaisant;
- Faible performance de l'administration scolaire;
- Taux de redoublement et d'abandon très élevés (particulièrement chez les filles);
- Fort taux d'échec aux examens du BEPC et du Baccalauréat;
- Inadéquation entre la progression des effectifs scolaires et l'évolution des infrastructures (salles de classe, laboratoires, bibliothèques, infirmerie, cantines et ateliers);
- Non pertinence des formes et des contenus d'enseignement par rapport aux besoins de développement;
- Absence de mécanisme de gestion et de régulation des flux.

En plus de cette série de problèmes, des chiffres avancés par les ministères en charge de l'Éducation (2007) contribuent à caractériser la progression des effectifs scolaires dans le secteur public. Dans le tableau 1.3, on remarque l'évolution du nombre d'enseignants, d'élèves et de Collèges d'Enseignement Général (CEG) de 1994 à 2005. Toujours en 2005, on comptait des classes de 55 élèves en moyenne et ces derniers ne recevaient que 79 % des heures d'enseignement qui leur étaient normalement dues.

**Tableau 1.3**  
**Évolution du nombre d'enseignants, d'élèves et de CEG de 1994 à 2005**  
 (Tiré de Ministères en charge de l'Éducation, 2007)

<b>Indicateur</b>	<b>1994</b>	<b>2005</b>
Agents permanents de l'État	2 996	1524
Agents contractuels de l'État	250	588
Vacataires	196	8 681
Élèves au 1 <sup>er</sup> cycle	88 025	314 059
Élèves au 2 <sup>e</sup> cycle	19 018	63 559
Collèges d'enseignement général	145	356

Le tableau 1.3 montre plus spécifiquement que le nombre d'APÉ a presque diminué de moitié de 1994 à 2005. Ceci s'explique par le fait que « [l]a formation initiale des enseignants du secondaire a été mise en veilleuse de 1987 à 2000 » (MCÉ, 2007 : 51). Au même moment où le nombre d'élèves fréquentant l'enseignement secondaire a progressé de manière fulgurante, on constate donc un manque d'« (...) adéquation de la formation initiale des enseignants avec les besoins du système scolaire (...) » (MEPS, 2006a : 13). Dans ce contexte, on comprend mieux pourquoi les vacataires, sans formation pédagogique avant leur embauche, occupent une proportion si importante du corps professoral. L'État béninois tente toutefois de corriger cette situation en formant des vacataires quelques jours par année pour qu'ils deviennent des ACÉ.

Cette section visait à brosser un tableau de la situation actuelle en matière d'enseignement secondaire au Bénin. Cet ordre d'enseignement a beaucoup évolué depuis sa création par les pays colonisateurs de l'Afrique de l'Ouest francophone. En effet, une série de réformes ont caractérisé l'enseignement secondaire au Bénin. En parallèle, la population béninoise a pu constater une intensification des problèmes socioenvironnementaux au cours des dernières décennies. Avant d'expliquer comment s'est déroulée l'intégration de ces derniers aux programmes d'études, la section qui suit décrit ces principaux problèmes socioenvironnementaux.



### 1.3 Problèmes socioenvironnementaux

Si les sciences naturelles et les sciences sociales s'intéressent aux préoccupations environnementales depuis les années 1920, les problèmes socioenvironnementaux sont apparus dans le discours public dans les années 1960 (Milot et La Branche, 2010). On s'intéressa alors progressivement au réchauffement de la planète, aux changements climatiques, à la perte de biodiversité, à la désertification ou aux dangers du nucléaire (Fien, 1995). À la suite d'une baisse d'intérêt pour l'environnement dans les années 1970, les années 1980 ont marqué un regain d'intérêt pour les problèmes environnementaux. On constata alors une augmentation des diverses formes de pollution, la toxicité des produits chimiques pour l'être humain se confirma et le trou formé dans la couche d'ozone devint problématique (Milot et La Branche, 2010). Le début du XXI<sup>e</sup> siècle s'inscrit en continuité avec les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle. En effet, la pression des activités humaines dégrade maintenant tout écosystème de l'arctique à l'équateur, soit les océans et les lacs, les plaines et les montagnes, les forêts et les déserts, l'atmosphère et la surface terrestre (Andrzejewski, Baltodano, et Symcox, 2009). Bien que des causes naturelles donnent lieu à certains types de dégradation de l'environnement, l'être humain a causé la crise environnementale planétaire sans précédent qui sévit aujourd'hui (Fien, 1995).

L'Afrique de l'Ouest francophone n'échappe pas aux conséquences sociales et environnementales occasionnées par l'intensification de l'activité humaine. Pour favoriser la prise de décisions politiques éclairées, l'Agence béninoise pour l'environnement (ABE) a publié en 2009 le *Rapport intégré sur l'état de l'environnement au Bénin*. Le tableau 1.4 synthétise les principaux problèmes socioenvironnementaux au Bénin et leurs causes directes.



**Tableau 1.4**  
**Causes directes de problèmes environnementaux au Bénin**  
 (À partir de l'Agence béninoise pour l'environnement, 2009)

<b>Problèmes environnementaux</b>	<b>Causes directes</b>
Appauvrissement des terres productives	Pression démographie, techniques culturales inappropriées, instabilité pluviométrique
Accès insuffisant à l'eau de surface	Envasement des cours d'eau, érosion, propagation des plantes aquatiques, assèchement de cours d'eau pour la culture maraîchère, variabilité des précipitations
Accès insuffisant à l'eau souterraine	Répartition spatiale et temporelle inégale de la ressource, occupation des zones aquifères
Pollution de l'eau	Ruissèlement de produits agricoles, croissance de la matière organique issue de la pêche, pression démographique urbaine, activités économiques et industrielles accrues, contamination par les latrines
Dégradation du couvert forestier	Incendies de savane et de forêt, défrichement, exploitation des plantes médicinales, exploitation forestière, pâturages, croissance démographique
Diminution de la biodiversité	Braconnage, utilisation d'insecticides pour la pêche, expansion de l'agriculture, feux de brousse à répétition, introduction d'espèces végétales envahissantes
Pollution de l'air	Croissance du nombre de motos et de voitures, combustion d'essence avec plomb, combustion des déchets domestiques solides
Milieu de vie urbaine sous pression	Population urbaine en hausse, étalement urbain dans les basfonds, comblements de marécages avec des déchets ménagers pour la construction de logis, rues et places publiques jonchées de déchets solides, déficience des structures de gestion des déchets liquides, proximité des dépotoirs, inondations répétées en saison des pluies, pollution sonore, manque de latrines
Dégradation des milieux humides	Exploitation du bois dans les mangroves, invasion de la jacinthe d'eau, modification des lagunes pour la pêche
Érosion côtière	Perturbation du transit littoral, construction du Port de Cotonou, prélèvement de sable
Désertification	Utilisation intensive de terres, feux de brousse répétés, exploitation forestière

En additionnant ces problèmes socioenvironnementaux aux problèmes socioéconomiques que vit actuellement le Bénin, la situation risque de devenir « (...) encore plus inconfortable : manque de ressources naturelles, déséquilibres de toutes sortes, conflits divers, famine, etc. » (Gome, 2001 : 36). Sans résolution de ces problèmes socioenvironnementaux, les impacts de la dégradation de l'environnement sur la santé et la diversité culturelle des Béninois s'amplifieront.

Les changements planétaires liés à la globalisation semblent donc introduits dans la société béninoise. Pourtant, les pratiques culturelles traditionnelles en matière d'environnement ont historiquement favorisé la préservation de la nature en Afrique par une « (...) gestion durable des ressources naturelles considérées comme un don de Dieu. » (Gome, 2001 : 42). Et « [au] Bénin, la diversité culturelle reste intimement liée à la diversité écologique de l'espace national à laquelle plusieurs groupes socioculturels se sont différemment adaptés » (ABE, 2009 : 263). Dans son rapport intégré, l'Agence béninoise pour l'environnement met aussi en lumière les apports de la sacralisation de l'environnement. Par exemple, pour contribuer à la sauvegarde de l'environnement, on attribue souvent une fonction mystique à un cours d'eau où habitent des esprits bienveillants; ce dernier échappe généralement à la pollution. Dans d'autres circonstances, la sacralisation de l'environnement mène à des impacts négatifs comme lorsqu'on exploite des espèces rares de la faune et de la flore pour faire des offrandes aux dieux ou aux ancêtres. Ultimement, les bénéfices des pratiques traditionnelles prédominent sur les actions destructrices plus circonstanciées. Malgré ces considérations, les pratiques liées à la modernité de l'Occident gagnent du terrain sur les pratiques dites traditionnelles.

La disparition progressive de certaines pratiques dites traditionnelles au Bénin depuis sa colonisation semble donc contribuer à l'aggravation des problèmes

socioenvironnementaux. Selon l'ABE (2009 : 280), la décroissance des pratiques traditionnelles liées aux croyances ancestrales se traduit aujourd'hui par :

- ✓ une commercialisation de la culture (des valeurs locales se transforment en marchandises, la banalisation et la folklorisation du vaudou, la violation de l'intimité des autochtones);
- ✓ une violation des lieux sacrés;
- ✓ une polarisation de la population (apparition des nouveaux « riches », croissance de l'emploi non qualifié);
- ✓ une tendance au mimétisme et l'émergence de nouveaux comportements (phénomène de pathologie sociale, mendicité des jeunes);
- ✓ un pillage du patrimoine historique et la perte d'originalité de l'art et de l'artisanat.

La perte progressive de pratiques traditionnelles au profit de la globalisation se répercute ainsi négativement sur la gestion de l'environnement des Béninois, contribuant à l'accentuation des problèmes socioenvironnementaux.

#### **1.4 Tendance à l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans les systèmes éducatifs**

Les problèmes socioenvironnementaux recensés au Bénin interpellent la sphère éducative. Pour les considérer dans le domaine de l'éducation, on constate l'institutionnalisation de l'ERE au sein des récentes réformes éducatives dans le monde (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2003). Cela se traduit par des objectifs d'apprentissage relatifs à l'environnement. Cette section vise ainsi à détailler les caractéristiques de cette institutionnalisation de l'ERE dans les systèmes éducatifs, d'abord dans le monde puis au Bénin.

##### **1.4.1 Contexte mondial**

Selon Enrique Leff Zimmerman (2005 : 50), la crise environnementale qui sévit s'explique « (...) par la méconnaissance de la connaissance. » On ne reconnaît plus la connaissance comme une réalité, car la loi du marché domine la vie en positionnant



l'être humain « (...) hors du monde de la vie. » L'intégration d'objectifs d'apprentissages relatifs à l'environnement dans les programmes d'études à travers le monde contribue donc à pallier le problème ciblé par cet auteur : le manque de connaissances dans le domaine environnemental.

Lucie Sauvé, Tom Berryman et Renée Brunelle (2003) attribuent au Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) et à l'UNESCO l'impulsion qui a permis de légitimer et d'institutionnaliser l'ERE sur le plan international. En effet, depuis 1975, ses documents et conférences ont joué un rôle de balises et d'inspiration dans la conception de programmes éducatifs prenant en compte l'ERE. Toutefois, il ne faudrait pas superposer les buts, les objectifs et les principes des organisations internationales aux finalités éducatives des systèmes éducatifs. En effet, les rédacteurs de ces documents ne disposent pas nécessairement des compétences requises pour proposer une perspective éducative en ERE.

L'intégration de l'ERE aux curriculums à travers le monde s'est surtout réalisée par le biais de la transversalité (Membiela, 1999; Sauvé, 2001; Sauvé, Orellana, Qualman et Dubé, 2001; Sauvé, Berryman et Brunelle, 2003). L'ERE se distingue également par sa nature interdisciplinaire, lui permettant de s'intégrer à toutes les disciplines enseignées à l'école (UNESCO-PNUE, 1977; De Landsheere, 1992; Papadimitriou, 2001; Archie, Simmons, Heimlich et Daudi, 2002). En effet, elle peut s'intégrer (1) aux sciences de la nature, (2) aux sciences humaines en faisant appel à la pensée critique, (3) à la morale alors qu'elle met de l'avant la réflexion éthique et démocratique, (4) à l'éducation physique et (5) à l'art pour les forces créatrices que mobilise l'environnement (Sauvé, Orellana, Qualman et Dubé, 2001). Jonnaert, Ettayebi et Rosette Defise (2009) soutiennent également que la systématisation des disciplines scientifiques d'Auguste Comte en 1828 ne correspond plus à la réalité actuelle. L'ERE permettrait donc un dialogue devenu incontournable entre les disciplines.

### 1.4.2 Contexte de l'ERE dans la réforme au secondaire au Bénin

En Afrique de l'Ouest francophone, de nombreuses activités pédagogiques liées à l'environnement se déroulent dans les écoles. Toutefois, celles-ci trouvent davantage leur origine à travers la conviction de certains enseignants qui organisent des activités en contexte non formel plutôt qu'à l'intérieur de visées institutionnelles partagées par le corps professoral (Berthelot, 2007). En ce qui concerne plus spécifiquement le Bénin, André Nyamba (2005) croit que la récente réforme du système éducatif permettra une meilleure coexistence entre l'éducation et l'environnement dans lequel il se déroule. Selon le ministère de l'Enseignement Secondaire et de la Formation Technique et Professionnelle (MESFTP), les programmes par objectifs en place avant la réforme de 2005 au secondaire se révélaient insuffisants quant aux compétences à développer à l'égard de l'environnement :

En dépit des efforts de révision avec l'intégration des problèmes et questions d'environnement et de population (dégradation du cadre de vie, les problèmes liés au genre, à l'équité, à l'inadéquation entre croissance démographique et disponibilité des ressources, au chômage grandissant des jeunes), ces programmes ne prennent pas en compte les besoins réels de l'apprenant que sont les capacités à se créer un emploi ou à résoudre les problèmes de la vie courante. Ils se révèlent lacunaires en matière de compétences à acquérir par les apprenants pour la résolution des problèmes actuels d'environnement, de population, de droits humains et de développement. (MESFTP, 2007 : 5)

Pour remédier à cette situation au secondaire, « [les] programmes doivent prendre en compte les préoccupations du monde actuel à savoir, les problèmes d'environnement, de population, de développement et l'enseignement des droits humains » (MEPS, 2006 : 5).

Cette orientation reflète les idées du rapport final de la *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement* de Tbilissi en 1977 tenue par l'UNESCO en collaboration avec le PNUE. À l'occasion de ce rapport, la



première proposition de l'UNESCO/PNUE (1977 : 20) à l'égard des stratégies pour développer l'ERE était la suivante :

L'éducation relative à l'environnement fait partie intégrante du processus éducatif. Elle devrait être axée sur les problèmes concrets et présenter un caractère interdisciplinaire. Elle devrait viser à renforcer le sens des valeurs, contribuer au bien-être collectif et se préoccuper de la survie de l'espèce humaine. Elle devrait puiser l'essentiel de sa force dans l'initiative des élèves et dans leur engagement dans l'action, et s'inspirer des préoccupations du moment et de l'avenir.

Il y a donc adéquation entre la volonté du MESFTP d'introduire l'ERE par le biais des questions et des problèmes de l'environnement et la première proposition de l'UNESCO-PNUE d'axer l'ERE sur les problèmes concrets. L'étude de Gardien-ONG (2011a) *Problématique des changements climatiques : Identification des opportunités existantes pour l'intégration des préoccupations liées aux changements climatiques dans les programmes de l'enseignement secondaire au Bénin* identifie d'ailleurs le cadre institutionnel et réglementaire comme une force pour l'intégration de l'ERE au Bénin. Il s'en dégage une coopération occasionnelle entre les ministères responsables de l'Éducation et de l'Environnement pour l'élaboration des documents pédagogiques.

Dans les nouveaux programmes de l'enseignement secondaire, l'intégration de l'ERE se réalise par le biais d'une approche interdisciplinaire (Barboza, 2000). Cette situation se traduit dans les programmes d'études de toutes les disciplines par la compétence transdisciplinaire 5 qui offre un point d'intégration à l'ERE : *agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable*. Le libellé de cette compétence transdisciplinaire dénote l'importance accordée à l'ERE, mais aussi à l'éducation au développement durable.

Bien qu'une compétence transdisciplinaire relative à l'environnement s'adresse à toutes les disciplines, trois disciplines s'avèrent plus propices à l'ERE, soit 1) les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), 2) les Sciences Physique, Chimique et

Technologique (SPCT) et 3) l'Histoire et Géographie (HG) (Gardien-ONG, 2011a). Dans leurs programmes d'études, on retrouve des objectifs d'apprentissage prescrits directement en lien avec l'environnement. Ceux-ci prennent la forme de compétences disciplinaires, de connaissances et de techniques pour reprendre le vocabulaire des programmes d'études.

Les deux compétences disciplinaires en SVT peuvent contribuer à l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement :

- CD1 : *Élaborer une explication des faits et phénomènes naturels en mettant en œuvre les modes de raisonnement propres aux Sciences de la Vie et de la Terre.*
- CD2 : *Apprécier les apports des Sciences de la Vie et de la Terre à la compréhension du monde et à l'amélioration des conditions de vie de l'humanité.*

Le tableau 1.5 présente les connaissances relatives à l'environnement en SVT selon le niveau d'étude et selon la situation d'apprentissage.

**Tableau 1.5**  
**Connaissances relatives à l'environnement**  
**en Sciences de la Vie et de la Terre**

Niveau d'étude	Situations d'apprentissage (SA)	Connaissances
Classe de 6 <sup>e</sup>	SA n° 3 : Utilisation des engrais chimiques et des pesticides dans le développement de l'agriculture	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avantages et inconvénients de l'utilisation des engrais chimiques</li> </ul>
Classe de 5 <sup>e</sup>	SA n° 1 : J'apprends à cultiver et à entretenir les plantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besoins nutritifs des végétaux</li> <li>• Utilisation des engrais chimiques et des pesticides dans les pratiques culturales</li> </ul>
	SA n° 2 : Les êtres vivants et nous	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influences des facteurs du milieu sur le comportement de quelques êtres vivants</li> </ul>

Classe 4 <sup>e</sup>	SA n° 1 : Sol, avenir de l'homme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facteurs intervenant dans la dégradation, la formation et l'évolution des paysages</li> <li>• Intervention de l'être humain dans la conservation des sols et préservation de leur fertilité</li> </ul>
	SA n° 3 : L'homme et les ressources naturelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ressources géologiques non renouvelables</li> <li>• Ressources d'origine végétale : gestion des milieux forestiers, savane et steppe</li> </ul>
Classe de 3 <sup>e</sup>	S.O.	S.O.

Toutes les compétences disciplinaires en SPCT peuvent également contribuer à l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement :

- CD1 : *Élaborer une explication d'un fait ou d'un phénomène de son environnement naturel ou construit en mettant en œuvre les modes de raisonnement propres aux Sciences physique et chimique et à la technologie.*
- CD2 : *Exploiter les sciences physique et chimique et la démarche technologique dans la production, l'utilisation et la réparation d'objets techniques.*
- CD3 : *Apprécier l'apport des sciences physique, chimique et de la technologie par rapport à la vie de l'homme.*

Le tableau 1.6 présente les connaissances relatives à l'environnement en SPCT selon le niveau d'étude et selon la situation d'apprentissage.

**Tableau 1.6**  
**Connaissances relatives à l'environnement**  
**en Sciences Physique, Chimique et Technologique**

Niveau d'étude	Situations d'apprentissage (SA)	Connaissances
Classe de 6 <sup>e</sup>	SA n° 3 : Quelques combustions vives	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combustion vive de quelques corps</li> <li>• Identification des corps formés</li> <li>• Composition de l'air</li> </ul>



Classe de 6 <sup>e</sup>	SA n° 4 : L'eau dans ses différents états physiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les différents changements d'état physique de l'eau</li> </ul>
	SA n° 5 : Oh! Pollution! Tu nous tues à petit feu!	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feu de végétation</li> <li>• Utilisation de combustible au quotidien</li> <li>• Lutte contre la pollution</li> <li>• Déforestation</li> <li>• Détérioration de la couche d'ozone</li> <li>• Réchauffement de la Terre</li> <li>• Fusion des glaciers polaires</li> <li>• Désertification</li> <li>• Incinération des ordures ménagères</li> </ul>
Classe de 5 <sup>e</sup>	S.O.	S.O.
Classe 4 <sup>e</sup>	SA n° 4 : Comment les atomes sont-ils liés dans les molécules?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réactions chimiques à partir de la combustion du carbone, du soufre et du fer dans le dioxygène</li> <li>• Propriétés physiques des hydrocarbures</li> </ul>
Classe de 3 <sup>e</sup>	SA n° 2 : Quelques réactions chimiques en solution aqueuse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solution aqueuse</li> <li>• Réaction chimique des solutions aqueuses</li> </ul>
	SA n° 5 : Combustion complète de quelques hydrocarbures et réaction de polymérisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combustion complète de quelques hydrocarbures : méthane, butane, éthylène et acétylène</li> <li>• Matières plastiques : importance, inconvénients et approches de solutions</li> </ul>

Enfin, deux des trois compétences disciplinaires en HG permettent l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement :

- CD1 : *Élaborer une explication de l'évolution de l'humanité en relation avec le milieu naturel et humain en s'appuyant sur les méthodes d'étude propre à l'histoire et la géographie.*

- CD3 : *Agir dans le sens de la bonne gestion des ressources des milieux physique et humain en se basant sur l'apport de l'histoire et la géographie à l'évolution de l'humanité.*

Le tableau 1.7 présente les connaissances relatives à l'environnement en HG selon le niveau d'étude et selon la situation d'apprentissage.

**Tableau 1.7**  
**Connaissances relatives à l'environnement**  
**en Histoire et Géographie**

Niveau d'étude	Situations d'apprentissage (SA)	Connaissances
Classe de 6 <sup>e</sup>	SA n° 2 : Milieu local et notion de milieu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Composante du milieu de vie : éléments du relief, climat, sols et végétations, faune, hydrographie et les influences de l'être humain</li> <li>• Comportements à adopter envers son milieu</li> </ul>
	SA n° 4 : Milieu intertropical d'Afrique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les menaces envers le milieu intertropical d'Afrique</li> <li>• Actions de protection et de sauvegarde envers le milieu intertropical d'Afrique</li> </ul>
Classe de 5 <sup>e</sup>	SA n° 1 : Milieux tempérés et activités humaines	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approches de solution relatives aux activités humaines</li> </ul>
	SA n° 2 : Milieux polaires et activités humaines	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conséquences des activités modernes dans l'Arctique</li> </ul>
Classe 4 <sup>e</sup>	SA n° 2 : Les milieux naturels en République du Bénin	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Milieux naturels menacés et mesures de protection possibles</li> <li>• Conséquences de l'accroissement démographique</li> </ul>
Classe de 3 <sup>e</sup>	SA n° 2 : Ressources et processus de développement au Bénin : Contraintes et défis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impacts de la mauvaise gestion des ressources sur le processus de développement</li> <li>• Défis et approches de solution</li> </ul>



Enfin, il importe de souligner quelques faiblesses de l'intégration de l'ERE en matière d'enseignement secondaire au Bénin. D'abord, le matériel pédagogique en ERE s'adresse généralement aux enseignants de l'enseignement primaire. Gardien-ONG (2011a) a tenté de combler ce besoin en réalisant notamment une étude sur l'identification d'opportunités pour l'intégration des changements climatiques en matière d'enseignement secondaire. Financée par le programme CC DARE du PNUE, Changements Climatiques et Développement : s'Adapter en Réduisant la vulnérabilité, cette étude a mené à l'élaboration de matériel pédagogique destiné aux enseignants et aux élèves. Puis, le manque de ressources pédagogiques ne favorise pas l'ERE, car les enseignants peuvent difficilement se former à cet égard si leur formation initiale ne suffit pas. Enfin, comme il existe très peu d'écrits portant sur l'ERE en matière d'enseignement secondaire au Bénin depuis la plus récente réforme, on peut présumer que d'autres faiblesses à propos de l'intégration de l'ERE pourraient être ciblées au terme d'une recherche scientifique qui s'y intéresserait.

### **1.5 En synthèse**

Ce chapitre a décrit quelques éléments du contexte du Bénin pour donner des repères aux lecteurs qui connaissent peu ce pays. Ensuite, la présentation de l'évolution de l'éducation formelle depuis la colonisation en passant par une série de réformes prétendait situer l'enseignement secondaire général au Bénin. Les écrits de plusieurs auteurs ont contribué à établir des facteurs d'échecs de ces réformes tant dans la sous-région de l'Afrique de l'Ouest francophone qu'au Bénin. Aujourd'hui, bien que les nouveaux programmes prescrivent une approche par compétences, cette réforme comporte une myriade de problèmes présents ou non avant son implantation comme le montrent quelques documents nationaux. En parallèle, le Bénin n'échappe pas aux problèmes socioenvironnementaux qui touchent toutes les sociétés du monde contemporain. Voilà pourquoi l'ERE s'est vue intégrée dans les orientations

curriculaires et de manière plus spécifique dans les disciplines des SVT, des SPCT et d'HG. Si quelques difficultés liées à l'institutionnalisation de l'ERE peuvent être décrites, peu d'écrits traitent toutefois de cette question. À la suite de la description de la problématique sociale, le prochain chapitre s'attarde à la problématique scientifique à l'origine de cette recherche.

## CHAPITRE II

### PROBLÉMATIQUE SCIENTIFIQUE

Ce deuxième chapitre s'attarde à la problématique scientifique de la recherche. Après avoir explicité le décalage possible entre le curriculum officiel et le curriculum effectif, le problème de recherche, les objectifs de recherche, les pertinences et retombées de cette recherche seront exposés.

#### 2.1 Le curriculum effectif : un décalage avec le curriculum officiel

Si le *curriculum* a longtemps été confondu avec les *programmes d'études*, on tente de les distinguer depuis les années 1960 (Roegiers, 2006). En une phrase, « (...) un curriculum est à un système éducatif ce que les lois constitutionnelles sont à un pays ou à une région (...) » (Jonnaert et Ettayebi, 2007 : 17). Il se caractérise par la vision d'ensemble qu'il offre afin d'assurer la cohérence des programmes d'études (Demeuse et Strauven, 2006). De manière générale, en éducation, Legendre (2005 : 320) définit le curriculum comme suit :

Infrastructure économique, humaine, matérielle, pédagogique et administrative qui permet à une communauté, une région ou un pays de devenir une société sans cesse plus éducative conformément à des options politiques et des orientations axiologiques particulières concernant le développement des personnes et de leur milieu de vie.

De manière spécifique, selon Jonnaert et Ettayebi (2007 : 26-27),

(...) un curriculum est un ensemble d'éléments qui, articulés entre eux, permettent l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Le curriculum est ancré dans les réalités historiques, sociales, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité. En plus des programmes d'études, un curriculum a pour fonction de spécifier :

- les assises, les finalités et les grandes orientations d'un système éducatif;
- le type de contenus pour les apprentissages : savoirs, compétences, attitudes, valeurs, savoir-faire, etc.;
- des modalités de structuration des programmes d'études : pédagogie par objectifs, pratiques professionnelles de référence, logique de développement de compétences, approche par résolution de problèmes, approche par projets, etc.;
- une conception de l'apprentissage;
- des mesures relatives à l'actualisation des rôles du personnel scolaire;
- des orientations à donner au contenu du matériel didactique;
- une conception de l'évaluation et des mesures concernant la sanction des études;
- les programmes d'études;
- une organisation du parcours scolaire en périodes, en années et en cycles.

Le curriculum se distingue donc des programmes d'études. Le curriculum oriente les programmes d'études à travers un *rapport d'inclusion hiérarchique*; c'est-à-dire que le cadre d'orientation curriculaire définit les caractéristiques partagées des programmes d'études d'un même système éducatif (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009 : 31).

Lorsqu'on réforme un système éducatif, on redéfinit généralement son curriculum, engendrant ainsi une réécriture des programmes d'études. Une fois le modèle curriculaire adopté, la phase suivante consiste en l'*implantation du curriculum*, un « [p]rocessus de mise en place et d'application progressives, continues, utiles et durables d'un modèle curriculaire, suite à sa diffusion dans un milieu éducationnel » (Legendre, 2005 : 775). Plusieurs auteurs insistent sur les défis posés par la décision de réformer un système éducatif (Legendre, 2002; Schmidt et Datnow, 2005; Audigier, Crahay et Dolz, 2006; Fullan, 2007; Jonnaert et Ettayebi, 2007; Paquay, 2007; Legendre, 2008; Jonnaert et Ettayebi, 2008). Ces défis s'expliquent en partie

par la phase d'implantation d'un curriculum qui provoque un décalage avec le *curriculum officiel*; il devient alors le *curriculum effectif* (Legendre, 2008; Jonnaert et Ettayebi, 2008; Jonnaert et Ettayebi, 2007; Paquay, 2007; Audigier, Crahay et Dolz, 2006). Le curriculum effectif est défini comme la « [p]artie explicite ou implicite d'un curriculum qui est vraiment appliquée dans la réalité d'un système d'éducation, d'une école, d'une classe, d'une entité de formation » (Legendre, 2005 : 329).

Dans le contexte de l'enseignement primaire au Bénin, cet écart entre le curriculum officiel et effectif prévaut. Adiza Hima (2012 : 22) donne en exemple une étude menée au Bénin, au Cameroun, à Madagascar, au Niger et au Sénégal où « (...) le poids donné pour la lecture et la compréhension en lecture, dans les curriculums officiels de ces pays, est en moyenne de 17 %, alors que dans les classes, la moyenne du temps accordé à ces domaines est de 8 %. »

Le décalage constaté entre le curriculum officiel et le curriculum effectif mérite qu'on accorde un intérêt aux acteurs concernés par le curriculum effectif. À cet égard, Léopold Paquay (2007 : 59) précise qu'« [i]l importe que, tout au long de la conception, de la mise en place et de l'évaluation du nouveau curriculum, soient prises en compte les logiques des acteurs de terrain. » Une majorité d'experts en changements en éducation estime que les enseignants constituent une, sinon la pièce maitresse des acteurs de terrain (Sauvé, Orellana, Qualman et Dubé, 2001; Legendre, 2002; Schmidt et Datnow, 2005; Berthelot, 2007; Grangeat, 2007; Legendre, 2008). Michael Fullan (2007) cite lui aussi les enseignants comme facteurs influençant le changement en éducation en y ajoutant les directeurs. Cet auteur affirme même que les changements en éducation dépendent de ce que les enseignants pensent et de ce qu'ils font.



## 2.2 Problème de recherche

L'évolution du système éducatif formel au Bénin depuis son implantation par le système colonial montre que malgré la décolonisation, l'intervention de l'Occident persiste par le biais des bailleurs de fonds internationaux. Ces derniers imposent aux pays dits pauvres un conformisme économique et éducatif pour qu'ils bénéficient d'un appui financier. D'ailleurs, la plus récente réforme de l'enseignement secondaire au Bénin tend vers les piliers de convergence mondiale identifiés par Jonnaert, Lafortune et Ettayebi (2007). Plusieurs auteurs mettent néanmoins en évidence des facteurs d'échecs des réformes en Afrique de l'Ouest francophone (sect. 1.2.2.2). Depuis la réforme de l'enseignement secondaire au Bénin, peu d'écrits précisent si celle-ci a réglé les problèmes identifiés avant son implantation. Un important travail reste donc à réaliser en ce sens.

La section 1.3 a mis en relief l'ampleur des problèmes socioenvironnementaux qui touchent la société béninoise. En concordance avec la situation nationale et les orientations de l'UNESCO, le ministère responsable de l'Enseignement Secondaire souhaite par conséquent que soient prises en compte les préoccupations relatives à l'environnement en matière d'enseignement secondaire. Cette volonté s'exprime de manière générale dans les orientations curriculaires et de manière plus spécifique dans trois disciplines : les SVT, les SPCT et l'HG. Dans ces trois disciplines, on retrouve des compétences, des connaissances et des techniques relatives à l'environnement comme objectifs d'apprentissage. Toutefois, les enseignants ne disposent pas d'une quantité suffisante de matériel pédagogique en ERE. Bien que l'implantation des nouveaux programmes soit complétée depuis 2009 au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire, il demeure très difficile de savoir comment se vit l'intégration de l'ERE dans les établissements scolaires.

Le 1<sup>er</sup> cycle, soit les quatre premières années de l'enseignement secondaire, s'avère particulièrement approprié comme contexte d'étude étant donné que l'implantation du curriculum s'est terminée en 2009 comparativement à celle du 2<sup>e</sup> cycle, les trois dernières années du secondaire, qui a pris fin en 2012. Pourtant, une recension des écrits sur l'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire n'offre pas de portrait de la situation actuelle. Il importe donc de mener des recherches à cet égard, car la littérature scientifique met en évidence les différences constatées entre le *curriculum officiel* et le *curriculum effectif* (sect. 2.1). Les principaux acteurs de l'éducation assument un rôle déterminant lors de la mise en œuvre de nouveaux programmes d'études. Pour disposer d'un état de la question, il s'avère essentiel de dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire au Bénin.

### 2.3 Objectifs de recherche

Les documents du ministère responsable de l'Enseignement Secondaire définissent le curriculum officiel et les orientations qui s'appliquent à l'ERE. Cependant, aucun portrait n'a été établi quant à la manière dont le curriculum se manifeste dans les établissements scolaires, soit le curriculum effectif. L'*objectif principal* de cette recherche de type qualitative exploratoire est donc de *dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire en République du Bénin*.

De manière plus précise, les *objectifs spécifiques* de la recherche sont de :

- I. Caractériser les représentations des enseignants en matière d'environnement, de la relation éducation – environnement et d'éducation relative à l'environnement.

- II. Caractériser les pratiques enseignantes déclarées en éducation relative à l'environnement selon les acteurs de l'enseignement secondaire.
- III. Identifier les éléments de l'infrastructure pédagogique concernant l'éducation relative à l'environnement que les acteurs de l'enseignement secondaire souhaitent conserver, éliminer et ajouter.

#### **2.4 Pertinence et retombées de la recherche**

D'abord, le 1<sup>er</sup> objectif spécifique, *caractériser les représentations des enseignants en matière d'environnement, de la relation éducation – environnement et d'éducation relative à l'environnement*, est d'intérêt puisque les représentations sociales orientent les actions des enseignants relatives à l'environnement (Marquis, 2001 : 159). Lucie Sauvé et Catherine Garnier (2000 : 211) rajoutent qu'en matière d'éducation, les représentations sociales de l'environnement permettent de saisir « la dynamique des rapports entre la personne, le groupe et l'environnement. ». Dans le cadre de cette recherche, les enseignants seront considérés comme porteurs d'*éléments de représentation* pour reprendre l'expression de Lucie Sauvé et Louis Machabée (2000).

Le 2<sup>e</sup> objectif spécifique, *caractériser les pratiques enseignantes déclarées en éducation relative à l'environnement selon les acteurs de l'enseignement secondaire*, trouve sa légitimité dans maints écrits des champs de l'ERE et des sciences de l'éducation. Dans le champ plus général des sciences de l'éducation, Legendre (2001) soutient que dresser le portrait de la situation actuelle implique de connaître les pratiques enseignantes, sans quoi d'éventuelles innovations risqueraient de trouver leur origine dans l'improvisation, laissant le champ libre au hasard. Les pratiques enseignantes intéressent d'autant plus la recherche en éducation que les récentes réformes dans le monde ont considérablement modifié le travail des enseignants comme l'explique Christophe Day (2002) et qu'aucun écrit n'existe sur les pratiques

enseignantes en ERE en enseignement secondaire au Bénin, avant comme après la plus récente réforme. Pourtant, l'implantation d'un nouveau curriculum, tel que ce fut le cas au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire au Bénin en 2005, influence les pratiques enseignantes (Paquay, 2007). Comme objet de recherche, ces dernières tendent donc à « (...) répondre à des questions simples (au moins dans leur formulation) : comment enseigne-t-on ? Pourquoi ? Quelles en sont les implications ? » (Bru, 2007 : 103). Plusieurs auteurs mentionnent également que trop peu de recherches ont pour objet les pratiques enseignantes (Baudouin et Friedrich, 2001; Bru, 2002; Lenoir et Vanhulle, 2006). Pourtant, Marguerite Altet (2000) vante le pouvoir euristique des recherches sur les pratiques enseignantes, notamment puisqu'elles ouvrent vers de nouvelles pistes de problématiques.

Dans le champ spécifique de l'ERE, que cette recherche s'intéresse aux représentations sociales justifie d'étudier les pratiques enseignantes, car les représentations sociales se traduisent dans l'action (Flament et Rouquette, 2003; Lenoir et Vanhulle, 2006; Valence, 2010). Michèle Berthelot (2007) estime justement qu'il s'avère important de se pencher sur le lien entre représentations sociales et pratiques enseignantes. Ceci peut contribuer notamment « (...) au développement de programmes d'intervention et d'éducation relatives à l'environnement, qui soient véritablement pertinents » (Sauvé et Garnier, 2000 : 231). Par exemple, en verbalisant leurs actions et leur vision de la pratique en ERE en matière d'enseignement secondaire, les enseignants pourraient faire émerger de nouveaux objets de formations (Baudouin et Friedrich, 2001; Bru, 2002; Lenoir et Vanhulle, 2006).

Enfin, le 3<sup>e</sup> objectif, *identifier les éléments de l'infrastructure pédagogique concernant l'éducation relative à l'environnement que les acteurs de l'enseignement secondaire souhaitent conserver, éliminer et ajouter*, s'attarde aux ressources éducatives disponibles pour les éducateurs et les apprenants en vue de réaliser des



apprentissages en ERE (Legendre, 2005). Selon le modèle analytique de Legendre, l'infrastructure comporte cinq composantes, soit 1) les besoins pédagogiques, 2) les objectifs pédagogiques, 3) les méthodes pédagogiques, 4) l'évaluation pédagogique et 5) la gestion de l'enseignement – apprentissage. Leur usage dans le cadre de cette étude préliminaire sur l'ERE au secondaire permettra de poser un diagnostic pédagogique pour découvrir la pertinence, « (...) la déficience, la carence ou l'absence au sein de chacun [de ces] cinq facteurs » (Legendre, 2002 : 189). Au terme d'une recherche exploratoire menée en Côte d'Ivoire, Hyacinthe Sokoty (2011 : 293) estime que le modèle de l'infrastructure pédagogique de Legendre « (...) s'est avéré opérationnel et révélateur de données utiles pour identifier et catégoriser les aspects pédagogiques lacunaires de l'école en cause. » Cette première validation du modèle en Afrique de l'Ouest francophone par Sokoty appuie donc le choix de ce modèle pour la présente recherche, elle aussi exploratoire.

Sur le plan social, plusieurs retombées peuvent être associées à cette étude. D'abord, la collecte des données sur le terrain a créé un espace de dialogue auprès des participants à l'égard de l'ERE. Déjà donc, le processus a sensibilisé les acteurs rencontrés à la question de l'ERE en matière d'enseignement secondaire et, plus globalement, de sa fonction dans la société. Puisqu'aucune recherche n'a été menée à propos de l'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire au Bénin depuis la réforme implantée progressivement depuis 2005, les décideurs pourront également bénéficier des résultats pour constater l'état de la situation actuelle et pour prendre des décisions plus éclairées. D'ailleurs, une restitution des résultats de la recherche est prévue auprès de cadres du ministère responsable de l'Enseignement Secondaire d'ici la fin de l'année 2013 par le chercheur principal ou par un des participants à cette recherche. Enfin, comme les savoirs en ERE en Afrique de l'Ouest francophone en contexte formel demeurent fragmentaires, cette recherche participe à l'édification et à l'enrichissement de ce champ d'études.



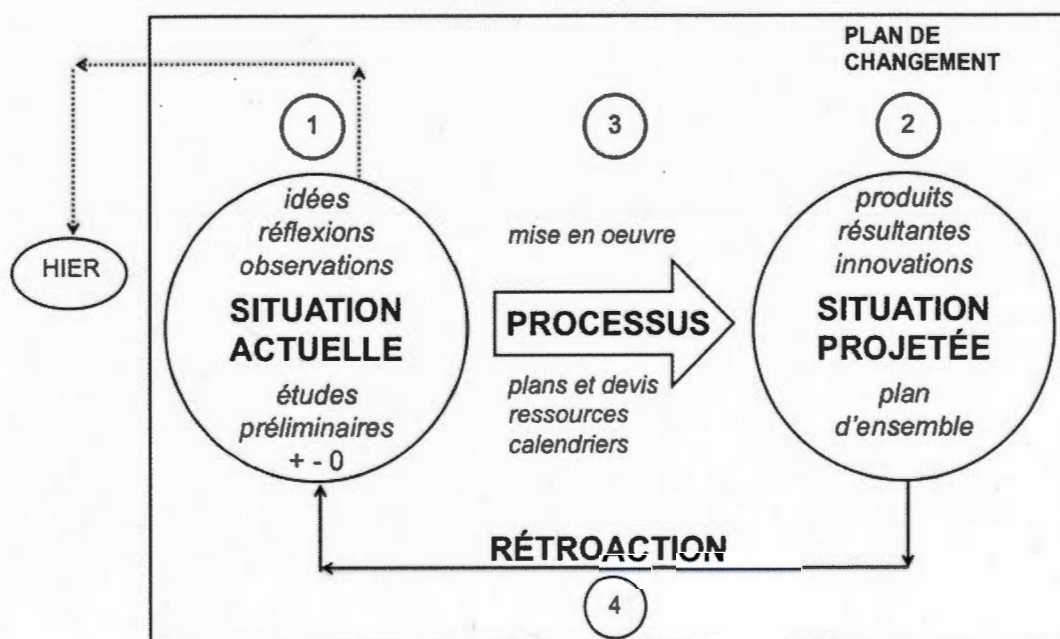
## **CHAPITRE III**

### **CADRE THÉORIQUE**

Ce chapitre présente les notions et les théories qui permettent de comprendre les objectifs de la recherche. Ces choix ont orienté la méthodologie. Il s'agira donc de caractériser la notion de situation actuelle, de représentation sociale, le champ de l'ERE, la notion de pratique enseignante déclarée, d'infrastructure pédagogique et son modèle analytique.

#### **3.1 La notion de situation actuelle**

Pour évaluer et favoriser la pérennisation d'un projet éducatif en recherche, il importe de considérer le *cycle général d'évolution continue* illustré à la figure 3.1 (Legendre, 2002; 2005). En effet, ce modèle met en lumière l'importance d'impliquer les acteurs d'un système éducatif dans son processus d'évolution. Ce plan de changement comprend quatre phases : 1) la situation actuelle, 2) la situation projetée, 3) le processus d'évolution et 4) la rétroaction.



**Figure 3.1**  
Cycle général d'évolution continue (Legendre, 2002; 2005)

Puisqu'aucun écrit accessible du Québec comme du Bénin n'a été recensé au sujet de l'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire au Bénin, l'objectif de cette recherche est d'abord de dresser le portrait de la situation actuelle<sup>8</sup>. La situation actuelle fait référence à des idées, des réflexions, des observations et des études préliminaires indiquant « (...) les aspects positifs (+) à conserver, les aspects négatifs (-) à corriger ainsi que les carences ou absences (0) à combler » (Legendre, 2005 : 341). Au terme de cette recherche, le portrait de la situation actuelle permettra dans une prochaine étude d'envisager la situation projetée, soit le projet éducatif idéal en vue d'un plan de changement méthodique (Legendre, 2002). Toutefois, la situation

<sup>8</sup> Il est intéressant d'indiquer que la situation actuelle du *cycle d'évolution* (Legendre, 2005 : 341) s'insère dans l'ensemble de départ du cycle de l'*anasynthèse* (Ibid, 2005 : 75) qui permet d'obtenir un modèle de la situation actuelle par une séquence d'opérations incrémentielles d'analyses-synthèses ainsi que d'opérations successives de vérification et de validation prototypes-simulations.

actuelle de cette recherche se restreint à l'infrastructure pédagogique qui sera caractérisée subséquemment (sect. 3.5).

### 3.2 La notion de représentation sociale

Pour traiter de *représentation*, il faut remonter à la pensée du sociologue Émile Durkheim au début du XX<sup>e</sup> siècle, un des premiers à référer à cette notion dans la littérature scientifique (Valence, 2010). À cette époque, il parlait de *représentations collectives* qui « (...) correspondraient à diverses activités mentales, plutôt qu'à des phénomènes définis précisément » (Marková, 2007 : 174-175). D'une manière simpliste, tout pouvait donc être objet de représentation pour Durkheim. Serge Moscovici (1961 : 307) pose un autre regard sur la nature collective des représentations décrites par Durkheim. Selon lui, la représentation sociale est collective et a :

(...) une fonction qui lui est propre : à savoir la contribution de la représentation *aux processus formateurs et aux processus d'orientation des conduites et des communications orales*. Cette fonction est spécifique et c'est dans ce cadre que nous parlons de représentation sociale.

Par *processus d'orientation des conduites et des communications orales*, nous pourrions entendre *pratiques* dont il sera subséquemment question (sect. 3.4).

Depuis les écrits de Moscovici (1961) en psychologie sociale, la notion de représentation sociale est devenue objet de recherche, menant à un cadre théorique plus spécifique (Jodelet, 1984). Cette théorie s'intéresse spécifiquement aux phénomènes sociaux dont se préoccupe le discours public (Marková, 2007). Dans le champ des sciences de l'éducation, les représentations sociales ajoutent à la compréhension des pratiques enseignantes en classe pendant l'interaction éducative (Gilly, 1997). Si plusieurs auteurs ont défini la notion de représentation sociale depuis

les écrits de Moscovici (1961), les définitions (a) descriptive et (b) conceptuelle de Flament et Rouquette (2003 : 13) semblent bien cadrer avec la présente recherche :

a) D'une manière générale, non technique, une représentation sociale est une façon de voir un aspect du monde, qui se traduit dans le jugement et dans l'action. Quelle que soit la méthodologie d'étude utilisée, cette « façon de voir » (...) ne peut être suffisamment appréhendée chez un individu singulier ; elle renvoie à un *fait social*.

b) On peut dire aussi qu'une représentation sociale est un ensemble de connaissances, d'attitudes et de croyances concernant un « objet » donné. Elle comprend en effet des savoirs, des prises de position, des applications de valeurs, des prescriptions normatives, etc.

Dans le cadre de cette recherche, les résultats feront état d'*éléments de représentation* des enseignants, des éléments constitutifs des représentations sociales.

### **3.3 Le champ de l'éducation relative à l'environnement**

Cette recherche s'intéresse à l'enseignement secondaire, mais plus spécifiquement à l'ERE. Ainsi, les principaux concepts et théories de ce champ retenus pour mener cette recherche doivent être clairement explicités. Il s'agira de caractériser successivement l'environnement, la relation éducation – environnement et l'éducation relative à l'environnement.

#### **3.3.1 La notion d'environnement**

Comme le rapporte Sauvé (1997), la notion *environnement* demeure imprécise et difficile à définir. Elle soutient qu'il existe bien peu de consensus à propos de sa définition. Les tenants d'une éthique anthropocentrique font référence à l'environnement de l'être humain, alors que les défenseurs d'une éthique écocentrique envisagent l'environnement comme un réseau de relations symbiotiques partagé par tous les vivants de la planète. Cette division se manifeste également du point de vue de la définition des composantes de l'environnement. Louis Goffin

(1999 : 199) souligne d'ailleurs que la notion *environnement* « (...) est particulièrement difficile à cerner, tant son extension est grande depuis vingt-cinq ans. » Cela l'a donc mené à prendre parti pour une conception éco-sociosystémique de l'environnement. Ainsi sont prises en compte la globalité, la complexité, la contingence (temps, espace, culture et subjectivité) et la finalité de l'environnement (Goffin, 2001).

### 3.3.1.1 Une diversité de définitions

Les définitions de l'environnement varient selon le domaine scientifique de référence. À cela s'ajoute une multitude d'épithètes auxquels on associe l'environnement, ce qui oriente le sens de cette notion selon le contexte. Par exemple, on réfère à l'environnement de travail, à l'environnement économique, à l'environnement social, à l'environnement géographique, à l'environnement socioculturel, à l'environnement matériel, à l'environnement politique ou à l'environnement scolaire pour ne nommer que ceux-là. Une clarification de la définition de l'environnement s'impose donc pour la délimiter dans le cadre de ces travaux.

En 1987, Sauvé (citée dans Sauvé, 1997 : 43) a défini l'environnement comme une réalité contextuelle selon les cinq paramètres qui suivent :

- la spécificité de l'être environné (l'environnement de quoi? de qui?);
- la perspective et l'objectif global (ou but) en fonction desquels cet environnement particulier est considéré;

Les deux paramètres ci-dessus établissent les trois paramètres ci-dessous :

- les composantes du milieu qui sont concernées;
- le (ou les) type(s) d'interrelations à considérer (s'il est pertinent de ne porter attention qu'à certains types);
- les limites spatiales et temporelles du milieu.

Sauvé fait donc référence à une interrelation pour définir l'environnement, une interrelation qui existe entre le milieu et l'être environné.



Goffin (2001 : 314-315) a lui aussi contribué à préciser la notion *environnement*.

Selon ce dernier, l'*environnement* désigne à la fois :

1/ une réalité objectivable, située dans l'espace, c'est-à-dire un ou des milieux de vie, dont on peut décrire les caractéristiques bio-physiques et sociétales; on parlera ainsi de milieu rural, urbain, semi-urbain, de travail, de loisir, agricole, industriel, marin, côtier, montagnard, local, régional, planétaire... ;

2/ une problématique spécifique, résultant de l'évolution technique et démographique de l'humanité, constituée par trois grands types de problèmes de société auxquels faire face: **la gestion des ressources naturelles** (eau, air, sol, sous-sol, faune, flore), **le maintien de la qualité du cadre de vie** (pollutions, déchets, enlaidissements, encombrements, dégradations) et **la prévention des risques naturels** (éruptions volcaniques, tremblements de terre, inondations, sécheresses, cyclones...), **technologiques** (production, transport, manipulation, consommation, stockage de matières et produits dangereux) y compris nucléaires, **alimentaires** (voir les crises récentes dénommées « la vache folle », « la dioxine », les OGM...) et **militaires** (l'état de guerre), avec leurs incidences sur la santé, la sécurité, la vie des populations humaines, mais aussi l'équilibre naturel et la vie des écosystèmes constitutifs de la biosphère;

3/ des modes stratégiques d'intervention pour prendre en charge les problèmes dont [il est] question et trouver des solutions. Celles-ci devraient être durables, réalisables techniquement, écologiquement viables, économiquement soutenables et socialement acceptables. C'est dans ce sens que l'on peut parler de ministère ou d'administration de l'environnement, de politique et de droit de l'environnement, voire d'éducation relative à l'environnement.

Tout cela devrait être évalué en fonction de principes et de valeurs pour aller dans le sens d'une amélioration de la qualité des milieux de vie pour une meilleure qualité de vie des populations;

4/ un champ psycho-social tel que le représente et le vit concrètement chaque individu plongé dans ses divers milieux de vie, personnels et partagés avec d'autres, avec lesquels il élabore et entretient un tissu de relations intimes (admiration, peur, aisance, malaise, fuite, imprégnation, découverte, compassion, transfert, identification, rejet, amour et affection, protection, soin...) qui participent toujours à son développement, tantôt de manière positive, tantôt de manière plus négative.

Cette définition s'inscrit dans l'optique où l'environnement représente un écosociosystème. À cet effet, Goffin (2001) prend le temps de distinguer

l'*environnement* et l'*écologie* parfois superposés à tort. La discipline scientifique de l'*écologie* permet de comprendre les milieux naturels, soit les écosystèmes, alors que l'*environnement* se définit par l'interrelation fondamentale entre les milieux de vie, comme un écosystème par exemple, et les populations humaines. La notion d'éco-sociosystème de Goffin permet donc de clarifier la nature de l'interrelation entre les milieux de vie et les populations humaines qui définit l'*environnement*.

Lucie Sauvé, Isabel Orellana, Sarah Qualman et Sonia Dubé (2001 : 27-28) proposent de leur côté une définition synthétisant les éléments de définition de l'*environnement* mentionnés par Sauvé (citée dans Sauvé, 1997) et par Goffin (2001) :

(...) [l'*environnement*] correspond à l'ensemble des éléments biophysiques (naturels et construits) du milieu de vie qui interagissent avec les êtres vivants de ce milieu. Cet environnement concerne toutefois plus spécifiquement l'être humain, parce que celui-ci est à l'origine de transformations profondes du milieu, dont certaines sont créatives et positives, mais dont beaucoup ont engendré les problèmes environnementaux actuels. De plus, non seulement l'humain est-il responsable de ces problèmes, mais il détient le pouvoir relatif à leur résolution. Cet environnement est donc en étroite interrelation avec toutes les autres dimensions de l'environnement humain global : environnement politique, économique, culturel, technologique, etc. En ce sens, Louis Goffin (1999) définit l'*environnement* comme un éco-sociosystème.

### 3.3.1.2 Une diversité de représentations

Comme spécifié précédemment, la littérature regorge d'une diversité de définitions de l'*environnement*, ce qui témoigne d'une diversité de représentations. Compte tenu de cette diversité de représentations de l'*environnement*, Sauvé propose une typologie complémentaire des représentations de l'*environnement* que les éducateurs doivent considérer :

**L'environnement - nature** (à apprécier, à respecter, à préserver). À l'origine des problèmes socio-environnementaux actuels, il y a cette rupture fondamentale entre l'humain et la nature, qu'il importe de colmater. Il faut reconstruire notre lien d'appartenance à la nature, ce flux de vie auquel nous participons. L'ERE invite également à explorer les liens étroits entre identité,



culture et nature, à prendre conscience qu'à travers la nature, c'est une partie de notre propre identité humaine que l'on retrouve, de notre identité de vivant parmi les vivants. Il importe aussi de reconnaître les liens entre la diversité biologique et la diversité culturelle, et d'apprécier cette diversité « bioculturelle ».

**L'environnement - ressource** (à gérer, à partager). Il n'y a pas de vie sans cycle des ressources: matière et énergie. L'ERE implique une éducation à la conservation, à la consommation responsable et à la solidarité dans le partage équitable au sein des sociétés, entre celles-ci, et entre les sociétés actuelles et celles de demain. Il s'agit de gérer les systèmes de production et d'utilisation des ressources communes, de même que les systèmes de traitement des déchets et rejets. L'ERE intègre une véritable éducation économique: ce n'est pas de « gestion de l'environnement » dont il est question, mais de plutôt de la « gestion » de nos propres entreprises et conduites individuelles et collectives à l'égard des ressources vitales puisées dans l'environnement.

**L'environnement - problème** (à prévenir, à résoudre) fait appel au développement d'habiletés d'investigation critique des réalités du milieu de vie et de diagnostic des problèmes qui s'y posent. Il s'agit d'abord de prendre conscience que les problèmes environnementaux sont essentiellement associés à des questions socio-environnementales liées à des jeux d'intérêt et de pouvoir, et à des choix de valeurs. Et puis, l'ERE invite à l'exercice de la résolution de problèmes réels et à la mise en oeuvre de projets visant à les prévenir. Le développement de compétences en ce domaine serait de nature à renforcer le sentiment de pouvoir-faire quelque chose, qui peut stimuler à son tour l'émergence d'un vouloir-faire.

**L'environnement - système** (à comprendre, pour mieux décider) peut être appréhendé par l'exercice de la pensée systémique: par l'analyse des composantes et des relations de cet « écosocio-système » qu'est l'environnement (selon l'expression de Louis Goffin, 1999), on peut accéder à une compréhension d'ensemble des réalités environnementales et disposer ainsi des intrants nécessaires à une prise de décision judicieuse. C'est ici qu'intervient fondamentalement l'éducation écologique: apprendre à connaître sa « maison de vie » dans toute sa diversité, sa richesse, sa complexité; apprendre à définir sa « niche » humaine dans l'écosystème global et apprendre enfin à la combler adéquatement. Dans une perspective systémique, l'ERE invite aussi à reconnaître les liens entre l'ici et ailleurs, entre le passé, le présent et l'avenir, entre le local et le global, entre les sphères politique, économique et environnementale, entre les modes de vie, la santé et l'environnement, etc.

**L'environnement - milieu de vie** (à connaître, à aménager) est celui de la vie quotidienne, à l'école, à la maison, au travail, dans les transports, etc. Une première étape d'éducation relative à l'environnement consiste à explorer et redécouvrir son propre milieu de vie, explorer l'« ici et maintenant » des réalités quotidiennes avec un regard neuf, appréciatif et critique à la fois; il s'agit aussi de se redéfinir soi-même et de définir son groupe social au regard des relations que nous entretenons avec le milieu de vie. Des projets d'aménagement peuvent émerger, de façon à favoriser la convivialité, le confort, la sécurité, la santé, ou encore l'aspect esthétique des lieux. A travers l'exploration du milieu et la mise en oeuvre de projets, l'ERE vise ici à développer un sentiment d'appartenance, à favoriser l'enracinement. Le milieu de vie est le premier creuset du développement d'une responsabilité environnementale, ou l'on apprend à devenir des gardiens, utilisateurs et constructeurs responsables d'Oïkos, notre maison de vie partagée.

**L'environnement - biosphère** (où vivre ensemble et à long terme) nous amène à prendre en compte l'interdépendance des réalités socio-environnementales à l'échelle de cette planète, que James Lovelock invite à considérer comme un macro-organisme (Gaïa), en rééquilibrage constant. C'est le lieu de la conscience planétaire, voire cosmique: la Terre comme une matrice de vie, ce jardin partagé qui nourrit l'univers symbolique de nombreux peuples autochtones. C'est le lieu de la solidarité internationale qui s'ancre dans une réflexion en profondeur sur les modes de développement des sociétés d'ici et d'ailleurs. On y trouve un contexte privilégié pour mettre à profit l'interface entre l'ERE et l'éducation au développement.

**L'environnement - projet communautaire** (où s'engager) est un lieu de coopération et de partenariat pour réaliser les changements souhaités au sein d'une collectivité. Il importe d'apprendre à vivre et à travailler ensemble, en « communautés d'apprentissage et de pratique ». L'environnement est un objet partagé, essentiellement complexe: seule une approche collaborative favorise une meilleure compréhension et une intervention plus efficace. Il faut apprendre à discuter, écouter, argumenter, convaincre... en somme, à communiquer efficacement à travers un dialogue de savoirs de divers types: savoirs scientifiques, savoirs d'expérience, savoirs traditionnels, etc. L'ERE introduit ici l'idée de praxis: l'action est associée à un constant processus de réflexion critique. L'éducation à la démocratie, pivot de l'éducation à la citoyenneté, devient essentielle. Les aspects politiques des réalités socio-environnementales sont mis en évidence. (1997; 2002 : 1-3)

Puisque le rapport à l'environnement dépend du contexte et de la culture, Sauvé (2002 : 2) mentionne que d'autres représentations de l'environnement pourraient être caractérisées, comme l'environnement – paysage.

**L'environnement – paysage** [est] celui des géographes, porte d'entrée de la lecture des milieux de vie, mettant en lumière entre autres leur dynamique d'évolution historique et leurs composantes symboliques.

Bien qu'elle évoque cette représentation, trop superficiellement définie, celle-ci demeure toujours à caractériser.

De son côté, Thierry Pardo (2002 : 42) estime qu'on doit ajouter à la typologie des représentations de l'environnement celle de l'**environnement – territoire-mère**.

La représentation de territoire-mère correspondrait donc à notre terre, mon pays et pourrait se décliner comme suit (toujours suivant la grille d'analyse de Lucie Sauvé) :

- Environnement territoire-mère à connaître, auquel appartenir, où se sentir enraciné.

Les neuf représentations de l'environnement présentées ci-dessus serviront de grille d'analyse pour caractériser les *éléments de représentation* des enseignants du secondaire au Bénin à propos de l'environnement. Sauvé (2001) a proposé un tableau qui caractérise les représentations-types de l'environnement : mots-clés, images mentales, problème identifié, valeurs privilégiées, visée de l'ERE, stratégies de l'ERE et actions. Pour faciliter la classification des éléments de représentation de l'environnement des enseignants pour cette recherche, les mots-clés et les images mentales décrites seront donc utilisés en plus des spécifications de Thierry Pardo (2002 : 42) à propos de l'environnement – territoire-mère (tableau 3.1).



**Tableau 3.1**  
**Mots-clés et images mentales caractéristiques**  
**des représentations de l'environnement**  
 (Tiré de Sauvé, 2001 : 298)

<b>Représentation de l'environnement</b>	<b>Mots-clés</b>	<b>Images mentales</b>
Nature	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nature</li> <li>• arbres, plantes, animaux</li> <li>• milieu naturel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• une forêt</li> <li>• une rivière cristalline</li> <li>• une montagne boisée</li> </ul>
Ressource	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eau, air, sol...</li> <li>• énergie</li> <li>• faune (comme gibier)</li> <li>• forêt (pour le bois)</li> <li>• patrimoine culturel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• une exploitation forestière</li> <li>• une déchèterie</li> <li>• une éolienne</li> </ul>
Problème	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pollution</li> <li>• destruction, détérioration, nuisances</li> <li>• problèmes écologiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• un cours d'eau pollué</li> <li>• un tas de déchets sauvages</li> <li>• une coupe à blanc</li> </ul>
Système	<ul style="list-style-type: none"> <li>• écosystème</li> <li>• équilibre écologique</li> <li>• relations (écologiques, environnementales)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schéma abstrait de relations écologiques ou écosystémique</li> <li>• une forêt, avec l'ensemble de ses composantes</li> <li>• une ville, avec ses intrants et extrants</li> </ul>
Milieu de vie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ici, tout autour de nous</li> <li>• la maison, le quartier, le lieu de travail</li> <li>• le milieu de vie quotidien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• une maison et son jardin</li> <li>• un village, un quartier ou un parc urbain avec ses arbres, ses fleurs, ses animaux familiers et son activité humaine</li> <li>• une petite ferme</li> <li>• une carte géographique à petite échelle</li> </ul>

Biosphère	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la planète, la Terre</li> <li>• tout</li> <li>• l'environnement global</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la Terre vue de l'espace</li> <li>• la misère dans un pays en développement</li> <li>• un dessin représentant une cosmologie amérindienne</li> </ul>
Projet communautaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• notre affaire à tous</li> <li>• notre responsabilité</li> <li>• chose publique, objet politique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• un groupe de personnes en corvée (nettoyage de rives, de sites)</li> <li>• une réunion de citoyens discutant démocratiquement</li> <li>• des jardins communautaires</li> </ul>
Paysage	<i>À caractériser.</i>	<i>À caractériser</i>
Territoire-mère (Pardo, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• autochtones</li> <li>• aînés</li> <li>• traditionnel</li> <li>• transmission</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• une communauté</li> <li>• un ancien qui s'adresse à un enfant</li> <li>• une cérémonie</li> </ul>

### 3.3.2 La relation éducation – environnement : une diversité de représentations

La relation entre l'éducation et l'environnement s'appréhende selon des combinaisons variées. Afin de caractériser cette relation, Sauvé (1997) établit une typologie relevant les représentations<sup>9</sup> relatives à cette relation inspirée de celle de Arthur M. Lucas (1980-1981). Elle définit quatre catégories d'ERE : (1) l'éducation *au sujet de* l'environnement, (2) l'éducation *dans* l'environnement, (3) l'éducation *par* l'environnement et (4) l'éducation *pour* l'environnement décrites ci-dessous :

- **L'éducation au sujet de l'environnement**, axée sur le **contenu**: il s'agit de l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement et des habiletés requises pour acquérir ces connaissances. L'environnement est **objet** d'apprentissage.

<sup>9</sup> Bien qu'en 1997 Lucie Sauvé parlait de conception de la relation éducation – environnement, le terme représentation est retenu pour cette recherche.

- **L'éducation dans l'environnement**, qui correspond à une **stratégie pédagogique**: il s'agit d'apprendre au contact de l'environnement, soit par le milieu extérieur à l'école (exploitant la pédagogie de terrain) ou par le contexte biophysique ou social dans lequel on vit. Nous observons que l'éducation dans l'environnement peut être jumelée à **l'éducation par l'environnement**. L'environnement est alors à la fois **milieu** d'apprentissage et ressource pédagogique: il est source de questionnement et fournit les éléments de réponse. Dans cette perspective, on pourrait parler de **l'environnement pour l'éducation**. Ici, l'ERE est souvent associée à l'éducation plein air (*outdoor education*).
- **L'éducation pour l'environnement** (comme chez André GIORDAN et Christian SOUCHON, 1991), où l'on apprend à résoudre et à prévenir les problèmes environnementaux, de même qu'à gérer les ressources collectives. L'environnement devient un **but**. Il s'agit là d'un caractère spécifique (mais non pas unique) de l'éducation relative à l'environnement. (Sauvé, 1997 : 18)

Cette typologie met en évidence les maintes manières d'aborder la relation entre l'éducation et l'environnement : (1) l'éducation *au sujet de* l'environnement comme un objet d'apprentissage, (2) l'éducation *dans* l'environnement comme une stratégie pédagogique, (3) l'éducation *par* l'environnement comme un milieu d'apprentissage et une ressource pédagogique et (4) l'éducation *pour* l'environnement comme un but afin de mettre de l'avant « (...) l'idée d'engagement, le souci de défense ou d'aménagement concerté de l'environnement » (Giordan et Souchon, 1992 : 9).

Cette typologie permet d'identifier les éléments de représentation des enseignants du secondaire au Bénin par rapport à la *relation éducation – environnement* dans le cadre de cette étude.

### 3.3.3 La notion d'éducation relative à l'environnement

Cette sous-section témoigne de la diversité de définitions de l'ERE et de perspectives pour l'envisager.



### 3.3.3.1 Une diversité de définitions

Si la notion *environnement* reste imprécise et difficile à définir, il en va de même pour la notion *éducation relative à l'environnement*. La définition qu'on lui attribue dépend de la finalité de l'ERE pour l'auteur. Comme rappelé par Meirieu (2001) certains inscrivent l'ERE dans 1) un paradigme encyclopédique, l'ERE comme un objet d'apprentissage constituant une préoccupation contemporaine, 2) un paradigme behavioriste, l'ERE comme moyen d'assurer la survie de la planète en inculquant des bons comportements, 3) un paradigme systémique, l'ERE comme une façon particulière d'appréhender le monde ce système complexe composé d'éléments en interaction et 4) un paradigme critique, l'ERE comme moyen pour les citoyens de critiquer la société.

Le rapport final de la *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement* tenue à Tbilissi en 1977 a permis au PNUE et à l'UNESCO d'établir les bases de sa vision de l'ERE, ce qui a permis d'en arriver à cette définition en 1988 :

L'éducation relative à l'environnement est conçue comme un processus permanent dans lequel les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement. (UNESCO/PNUE, 1988 : 7)

Toutefois, cette définition de l'ERE confine l'environnement à la représentation de l'*environnement – problème* détaillée précédemment (sect. 3.3.1.2). Cette vision de l'ERE axée sur le paradigme behavioriste ne correspond pas à celle adoptée dans le cadre de cette recherche.

Bien que d'autres auteurs caractérisent l'ERE (Souchon, 1999; Giordan et Souchon, 2008; Pouliot, 2001; Hamdi, 2009), la définition retenue est plus inclusive, associant l'ERE à une fonction de critique sociale (Meirieu, 2001) :

L'éducation relative à l'environnement (ERE) est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation à l'environnement. L'environnement est considéré ici comme l'ensemble systémique des aspects biophysiques du milieu de vie, en interrelation avec les composantes socioculturelles, et qui interagissent avec les êtres vivants de ce milieu. Ce processus permanent a pour objectif global de développer chez la personne et son groupe social un savoir-être qui favorise l'optimisation de leur relation au milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir-agir qui leur permettent de s'engager individuellement et collectivement, à court et à long terme, dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie. (Sauvé, 1997 : 52)

N'excluant pas une éducation *au sujet* de l'environnement, cette définition de l'ERE valorise une éducation *dans* l'environnement et une éducation *pour* l'environnement présentées précédemment (sect. 3.3.2) (Sauvé, 1997). Sauvé (2002 : 1) soutient que l'ERE doit être abordée telle une « (...) dimension essentielle de l'éducation fondamentale qui concerne une sphère d'interactions à la base du développement personnel et social : celle de la relation au milieu de vie, à cette « maison de vie » partagée. » Ainsi, l'ERE s'intéresse la relation de l'être humain à l'environnement (Sauvé, 2007). Elle aspire à améliorer ou à reconstruire le rapport de l'être humain au monde.

### 3.3.3.2 Une diversité de perspectives

Sauvé (1997) identifie trois perspectives dominantes complémentaires en ERE. D'abord, la *perspective socioécologique* s'intéresse à la détérioration de l'environnement biophysique, soit la raréfaction et la dégradation des ressources. Puis, la *perspective éducative* s'attarde à l'éloignement des individus et des groupes sociaux par rapport à leur milieu de vie et aux autres êtres vivants. Enfin, la



*perspective pédagogique* se préoccupe de la question des conditions d'enseignement et de la proximité entre l'école et son milieu.

La description des trois perspectives dominantes en ERE permet de mieux les comprendre :

### *1. La perspective socioécologique:*

Cette perspective est adoptée prioritairement par les environmentalistes préoccupés d'éducation. L'éducation relative à l'environnement est d'abord perçue comme un **outil de résolution de problèmes et de gestion de l'environnement biophysique**. Elle contribue à endiguer le flot des problèmes engendrés par l'activité de l'Homme, facteur écologique désormais dominant sur cette planète. Il s'agit d'un outil de premier ordre, qui stimule, sous-tend, soutient et peut rendre plus efficaces les autres types d'intervention (comme les lois et règlements, les incitations économiques, les innovations technologiques, l'aménagement du territoire, etc.).

Pour les environmentalistes, l'ERE est un **facteur de changement social, nécessaire à la protection de l'environnement et au développement durable**. Elle influence les valeurs, les attitudes et les comportements des **citoyens** afin d'orienter les choix de sociétés, dont ceux qui favorisent le passage d'une société de consommation à une société de conservation, soucieuse de la préservation, de l'économie et du partage équitable des ressources. L'éducation **pour** l'environnement répond à un **besoin de survie et de qualité de vie**. »

### *2. La perspective éducative :*

Cette perspective est adoptée prioritairement par les éducateurs préoccupés d'environnement. Dans la perspective éducative, l'ERE devient une dimension intégrante, voire fondamentale, de **l'éducation totale**. L'environnement est perçu comme l'un des trois pôles d'interaction à la base du développement personnel: soi-même (la psychosphère), les autres (la sociosphère) et l'environnement (l'écosphère).

L'ERE contribue au **développement intégral de la personne** et par conséquent, **du groupe social** où elle s'insère. Elle favorise, entre autres, le développement de l'autonomie, du sens critique, du sens de l'engagement à l'égard de l'environnement et de la solidarité dans le Partage des tâches et des ressources. Elle tend à développer une éthique de la relation à l'environnement, axée sur la responsabilité et l'attention aux autres formes

de vie (ethic of care ou éthique de la sollicitude: Edmund V. SULLIVAN, 1977 et C. GILLIGAN, 1982). Elle permet de rechercher et de mieux apprécier la qualité de l'environnement, de façon à vivre plus «joyeusement» sur la Terre (selon l'expression de Steve VAN MATRE, 1990). L'ERE vise la **qualité d'être**, en fonction des **besoins d'actualisation de soi en relation avec son milieu de vie**.

### 3. *La perspective pédagogique :*

Nous appellerons perspective pédagogique une perspective éducationnelle centrée cette fois, non pas sur la personne en développement, mais sur le **processus**. L'éducation relative à l'environnement est perçue ici comme un **mouvement éducationnel** qui prône le développement d'une pédagogie spécifique, caractérisée par un assemblage de plusieurs principes pédagogiques différents de celle de la pédagogie dite traditionnelle: entre autres, l'approche globale et systémique de la réalité, l'interdisciplinarité pédagogique, l'ouverture de l'école sur le milieu, le recours à la démarche de résolution de problèmes réels, l'implication active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, l'approche coopérative de l'apprentissage, etc. Sauvé (1997 : 20-23)

L'auteure insiste sur le fait que les trois perspectives dominantes en ERE se complètent malgré la distinction établie entre chacune d'entre elles. Ces trois perspectives rendent donc possible l'identification d'éléments de représentation de l'ERE dans le discours des enseignants du secondaire au Bénin.

#### 3.4 La notion de pratique enseignante déclarée

Le 2<sup>e</sup> objectif spécifique de cette recherche est de *caractériser les pratiques enseignantes déclarées en éducation relative à l'environnement selon les acteurs de l'enseignement secondaire*. Si de plus en plus de recherches portent sur les pratiques enseignantes, cette notion demeure polysémique en raison des postures variées des recherches qui les emploient (Altet, 2003; Tupin, 2003). Au départ de réflexions d'Altet (2003), Frédéric Tupin (2003 : 9) cible les éléments constitutifs du plus petit

dénominateur commun de la pratique enseignante et les principaux points de tension de cette notion :

*Actuellement, le "plus petit dénominateur commun" dans l'usage qui en est fait : dénie la pertinence de l'entrée par les méthodes, intègre la dimension dynamique entre enseignement et apprentissage, inclut la part de rationalité et la part conjointe d'improvisation nécessaires à l'action enseignante, reconnaît son caractère multi-dimensionnel (se conjuguent les aspects psycho, socio, pédagogiques et didactiques sans nécessairement intégrer toutes ces dimensions lors des analyses) et confirme sa variabilité.*

*Les points de tension concernent principalement la hiérarchisation et la distinction entre les notions "de pratique", "d'action" et "d'activité" ainsi que l'attribution des paramètres explicatifs, compréhensifs et interprétatifs prioritaires aptes à déterminer les pratiques d'enseignement-apprentissage: le contexte, la situation,...? ; l'aspect psychique, cognitif, psycho-social,...? ; les variables extérieures à l'école, les marges d'action des enseignants,... ? ; les micro détails / événements / décisions, la dynamique d'ensemble,... ?...*

En des termes simples, la pratique enseignante s'intéresse aux actions des enseignants qui définissent comment ils accomplissent leurs activités d'enseignement (Altet, 2002; 2003). Pour étudier les pratiques enseignantes, on doit toutefois considérer l'enseignant comme un être total, complexe, en constante relation avec son environnement (Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002).

La pratique s'inscrit donc dans le système socioculturel proprement humain, social et historique, et ce, à un deuxième degré d'objectivation. Elle renvoie à la capacité de manipulation de symboles en termes d'actions, c'est-à-dire à la capacité humaine, historiquement, spatialement et socialement connotée, de produire et de manipuler des symboles indépendamment des signaux et, par là, des objets eux-mêmes, de les modifier et de les appréhender de diverses façons. Dans ce sens, la pratique est un processus d'objectivation spécifiquement humain, concret et singulier, qui opère dans le contexte social et qui est constitutif à la fois des objets que l'être humain produit (la réalité) ainsi et qui le produisent en retour par l'entremise des processus médiateurs types que sont le langage et le travail (compris au sens large) et qui agissent en tant que modes de régulation sociale. (Lenoir et Vanhulle, 2006 : 214)



Marc Bru (2007) considère que les pratiques enseignantes se composent d'une variété d'actions didactiques. Malgré les contraintes imposées par le système éducatif dans lequel l'enseignant intervient, c'est la marge de manœuvre qu'il lui reste dans ses actions didactiques qui gèrent les conditions d'apprentissage des élèves et qui composent ses pratiques enseignantes. Bru identifie donc trois catégories de variables pour définir les actions didactiques qui caractérisent la pratique enseignante : 1) les variables de structuration des contenus, 2) les variables processuelles et 3) les variables relatives au dispositif. Dans cette perspective, elles contribuent à décrire et à expliquer la pratique enseignante (Baudouin et Friedrich, 2001). Pour caractériser les pratiques enseignantes en matière d'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire au Bénin, une adaptation des variables décrites par Bru (2007 : 106-113) s'est avérée essentielle. Au nombre de douze, elles sont définies ci-dessous :

#### **Variables de structuration des apprentissages en ERE**

- *Sélection des apprentissages en ERE* : Choix d'un enseignant, d'un rédacteur de manuel scolaire ou des inspecteurs pédagogiques sur les apprentissages en éducation relative à l'environnement. Cela peut comprendre la transposition didactique, le passage d'un savoir savant ou d'un savoir-faire social au savoir à enseigner puis au savoir enseigné.
- *Organisation des apprentissages en ERE* : Choix d'un enseignant, d'un rédacteur de manuel scolaire ou des inspecteurs pédagogiques sur l'organisation et la présentation des apprentissages en éducation relative à l'environnement. Cela comprend le découpage, la répartition, les articulations, les enchaînements, les comparaisons, les procédés analogiques, contextualisation/décontextualisation, etc.
- *Opérationnalisation des apprentissages en ERE* : Possibilités plus ou moins largement exploitées selon les enseignants ou la période considérée quant à la mise en œuvre des objectifs d'apprentissage en éducation relative à l'environnement, en fonction de l'organisation initialement prévue des objectifs d'apprentissages en ERE.
- *Activités sur les apprentissages en ERE* : Activités visant des apprentissages en éducation relative à l'environnement. Ces activités peuvent être fort diversifiées en classe, sur le terrain de l'établissement scolaire ou à l'extérieur de l'établissement scolaire. Ici, c'est l'activité même qui est considérée et non son lieu.

### Variables processuelles en ERE

- *Condition de la dynamique d'apprentissage en ERE* : Moyens pris par l'enseignant pour installer une dynamique d'apprentissage en éducation relative à l'environnement. Cela peut comprendre les sanctions positives ou négatives, la référence sociale utilisée sous des modalités diverses telles l'émulation, la comparaison ou la rivalité, l'attrait des situations, des matériels ou des exercices proposés, la prise en compte de la dynamique interne du sujet qui apprend, etc.
- *Répartition des initiatives en ERE* : Provenance des initiatives des activités scolaires et de la détermination des buts, des procédures et des moyens en éducation relative à l'environnement. Les initiatives peuvent être exclusivement magistrales, en partie de l'apprenant ou du groupe d'apprenants ou en totalité de l'apprenant ou du groupe d'apprenants.
- *Registres de la communication didactique en ERE* : Langage technique utilisé en éducation relative à l'environnement: langage familier, langage scolaire particulier, langage utilisant un vocabulaire peu commun, etc.
- *Modalités d'évaluation en ERE* : En éducation relative à l'environnement... Pourquoi évalue-t-on ? Sur quoi porte l'évaluation ? Qui évalue-t-on ? De quelle manière ?

### Variables associées aux dispositifs en ERE

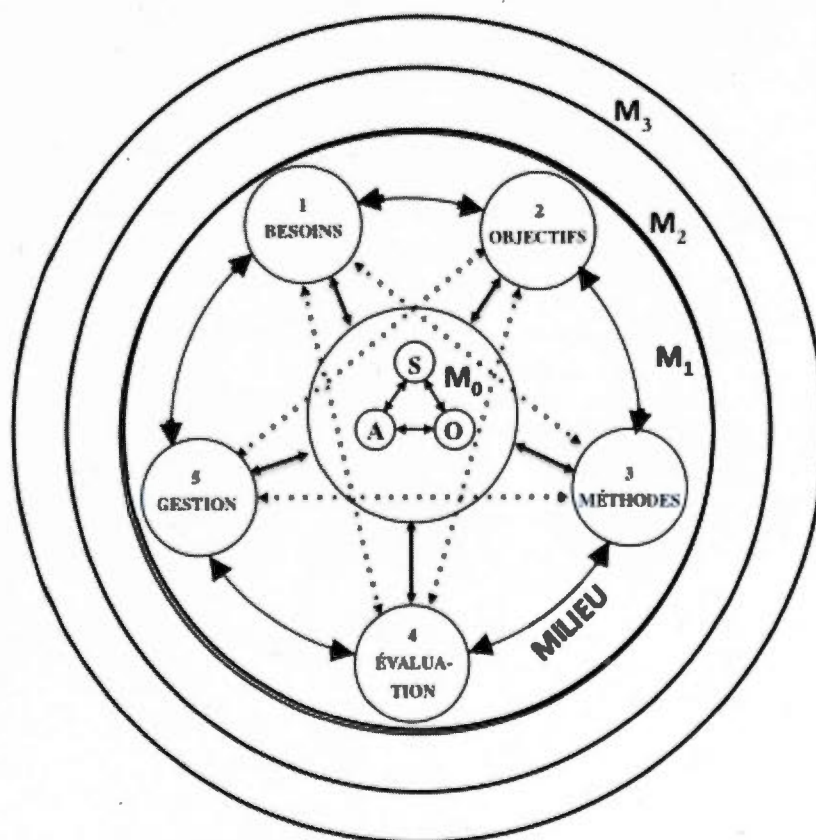
- *Lieux et espaces d'enseignement – apprentissage en ERE* : Circonstances matérielles, choix et aménagement des lieux des enseignements-apprentissages en éducation relative à l'environnement, soit à l'intérieur de l'espace classe, à l'intérieur de l'établissement et à l'extérieur de l'établissement.
- *Regroupement des élèves en ERE* : Le regroupement des élèves comprend l'organisation de l'espace ainsi que le regroupement des apprenants dans le cadre des situations d'apprentissage en éducation relative à l'environnement.
- *Organisation temporelle en ERE* : Répartition des activités dans le temps en éducation relative à l'environnement. On peut retrouver un choix initial définitif ou le choix d'une organisation temporelle adaptable. Pour une classe ou un groupe, les variations envisageables se rapportent à la durée de chaque activité, à l'ordre chronologique et au rythme des activités.
- *Matériel et supports didactiques en ERE* : Diversité du matériel et des supports didactiques offerts aux apprenants pour réaliser des apprentissages en éducation relative à l'environnement.



Enfin, il conviendra de parler des pratiques enseignantes *déclarées*, c'est-à-dire que les enseignants construisent un discours sur leurs pratiques (Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Les données collectées ne résultent donc pas de l'observation du chercheur de la pratique en classe. Les pratiques enseignantes déclarées se distinguent des pratiques enseignantes effectives observées en classe, car dans ce contexte, l'enseignant rend compte des événements dont il a conscience uniquement (Lenoir et Vanhulle, 2006; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010).

### 3.5 La notion d'infrastructure pédagogique

Selon le modèle analytique de Legendre (2005), l'infrastructure pédagogique (figure 3.2) fait partie de l'*infrastructure administrative* ( $M_2$ ) qui se trouve elle-même dans la *société* ( $M_3$ ); enfin, la *situation pédagogique* ( $M_0$ ) se trouve au cœur de l'infrastructure pédagogique. Synonyme de milieu pédagogique, l'infrastructure pédagogique comprend « (...) **l'ensemble des ressources éducatives en constante évolution, mis à la disposition des éducateurs et des éduqués dans le but de contribuer à la meilleure réussite des apprentissages de l'ensemble des personnes impliquées** » (Legendre, 2001 : 72-73). Ses cinq composantes principales sont les besoins pédagogiques, les objectifs pédagogiques, les méthodes pédagogiques, l'évaluation pédagogique et la gestion de l'enseignement – apprentissage.



**Figure 3.2**  
**Infrastructure pédagogique**  
 (Tiré de Legendre, 2005 : 775)

Les définitions des cinq composantes de l'infrastructure pédagogique suivent ci-dessous.

### **Besoin pédagogique**

Besoin se manifestant chez le sujet ou l'agent, relativement à un objet spécifique au niveau des savoirs nécessaires au sujet, de la nature des relations d'aide à fournir ou des ressources à mobiliser par l'agent, et qui, dans le contexte de la situation pédagogique, se caractérise par sa nécessité au regard du développement du sujet et de l'atteinte des finalités visés par le système d'éducation. (Legendre, 2005 : 170)

### **Objectif pédagogique**

Type d'objectif qui regroupe un ou des objectifs de contenu et un ou des objectifs d'habileté, et qui est situé en phase médiane entre l'objectif général et l'objectif spécifique dans le cycle de la didactique. (*Ibid*, p. 958)

### **Méthode pédagogique**

Ensemble de techniques agencées en vue d'atteindre un ou des objectifs pédagogiques. Méthode qui concerne l'une ou l'autre ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique. (*Ibid*, p. 877)

### **Évaluation pédagogique**

Processus visant à apprécier objectivement tous les aspects reliés directement aux apprentissages : le rendement et les caractéristiques des sujets, les programmes d'études, l'enseignement, l'évaluation, la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage, le personnel et les établissements, en vue d'assurer le meilleur système éducatif possible. (*Ibid*, p. 647)

### **Gestion de l'enseignement – apprentissage**

Fonction qui consiste à assurer le fonctionnement des activités d'enseignement. (*Ibid*, p. 713)

Les cinq composantes de l'infrastructure pédagogique serviront de grille d'analyse pour le 3<sup>e</sup> objectif spécifique, à savoir *identifier les éléments de l'infrastructure pédagogique concernant l'éducation relative à l'environnement que les acteurs de l'enseignement secondaire souhaitent conserver, éliminer et ajouter.*

## **3.6 En synthèse**

Ce chapitre a mis en exergue les assises théoriques de cette recherche. Dans un premier temps, la notion de situation actuelle a balisé l'objectif général de la recherche, *dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire en République du Bénin.* Par la suite, la notion de représentation sociale a été caractérisée, bien que les

résultats du 1<sup>er</sup> objectif spécifique mènent à des éléments de représentation d'enseignants. Puis, il s'avérait essentiel de définir les notions et théories de l'ERE, au centre de cette recherche. Ensuite, une incursion dans le champ des pratiques enseignantes déclarées a permis de cerner l'objet du 2<sup>e</sup> objectif spécifique. Enfin, la définition de l'infrastructure pédagogique et de ses cinq composantes a permis de concrétiser le 3<sup>e</sup> objectif spécifique. Le chapitre qui suit détaille les choix méthodologiques de cette recherche.

## CHAPITRE IV

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les choix méthodologiques réalisés pour répondre à l'objectif général de la recherche : les approches de recherche, la population à l'étude, les stratégies de collecte des données, les instruments de recherche, l'analyse des données et les critères de rigueur méthodologique de la recherche.

#### 4.1 Les approches de recherche

L'objectif général de cette recherche a orienté les approches de recherche. Celles-ci sont détaillées de manière à comprendre les fondements des décisions méthodologiques prises par la suite. Il s'agit des approches 1) exploratoire, 2) qualitative interprétative, 3) critique et 4) interculturelle.

L'approche *exploratoire* s'est révélée la plus appropriée pour répondre à l'objectif général de cette recherche, *dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire en République du Bénin*. La recherche exploratoire a pour but « (...) d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation en vue de préciser une première problématique (...) et d'évaluer la pertinence d'études ultérieures plus systématiques » (Legendre, 2005 : 1150). Cette recherche s'attarde effectivement à dresser le portrait de la situation actuelle en vue de comprendre et décrire la situation



de l'ERE au secondaire au Bénin. Dans le cas de cette étude, l'objectif de départ avant la collecte de données sur le terrain était uniquement de caractériser les représentations des enseignants (1<sup>er</sup> objectif spécifique). Par contre, lors de la conception finale des protocoles d'entretien sur le terrain au Bénin, il s'avérait riche d'également questionner les enseignants sur leurs pratiques en ERE (2<sup>e</sup> objectif spécifique) et sur l'infrastructure pédagogique (3<sup>e</sup> objectif spécifique) pour dresser le portrait de la situation actuelle en ERE au secondaire. Cette évolution des objectifs de la recherche met en évidence la souplesse qui caractérise la recherche exploratoire (Selltiz, Wrightsman et Cook, 1977).

L'approche *qualitative interprétative* est souvent utilisée pour explorer des questions (Deslauriers et Kérisit, 1997). L'approche *qualitative* de recherche se distingue par sa souplesse tout au long de la démarche, tant en ce qui concerne l'objet de recherche, les données à collecter, les stratégies de recherche, la prise en compte du contexte social ou la valorisation des cas négatifs (Pires, 1997). Elle se démarque par sa nature rétroactive et itérative, raison pour laquelle certains parlent d'un « (...) modèle d'adaptation continue » (Deslauriers et Kérisit, 1997 : 106). On y associe une collecte de données non métriques telles des textes, des images, des sons, des observations ou des mots (Van der Maren, 1996). Le courant *interprétatif* s'intéresse en plus à la compréhension du sens que donnent les participants à leur réalité (Robottom et Hart, 1993; Palmer, 1998; Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, « (...) on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales » (Anadón, 2006 : 15).

L'approche *critique* s'intègre également à cette étude en complément à l'approche qualitative interprétative. Elle comprend une variété d'épistémologies. Dans le contexte de cette recherche prévaut celle que Thésée et Carr (2008 : 81) nomment l'*épistémologie décolonisatrice*. Elle vise « (...) la déconstruction de la théorisation

euro-centrique qui est à l'origine des diverses entreprises coloniales qui ont eu cours durant les cinq derniers siècles, et ont encore cours aujourd'hui sous de nouvelles formes (néocoloniales). » L'épistémologie décolonisatrice s'est avérée essentielle pour dresser le portrait de la situation actuelle d'un système éducatif issu d'un modèle colonial et toujours influencé par des bailleurs de fonds internationaux ayant la globalisation comme finalité. Concrètement, plutôt que présumer de la convenance du cadre théorique occidental utilisé (chap. III), cette recherche a contribué à sa validation dans le contexte de l'Afrique de l'Ouest francophone. Puisque l'épistémologie décolonisatrice invite au dialogue entre les savoirs et les cultures, son caractère dialogique a aussi orienté la méthodologie dans une perspective de coconstruction du savoir au départ de ceux fondés sur l'expérience et sur la tradition des acteurs de l'enseignement secondaire en ERE à qui se destinent les résultats de cette recherche (Sauvé, 2005). La considération d'une épistémologie décolonisatrice ancrée dans une approche critique répond à l'invitation de Thésée et Carr (2008 : 87) qui convient les chercheurs à « (...) une alliance épistémologique entre le Sud et le Nord. »

Il s'avérait également crucial d'inclure une *approche interculturelle* de manière transversale puisque cette recherche était menée par un chercheur occidental dans un pays de l'Afrique subsaharienne. Une approche interculturelle « (...) prend en compte les interactions entre des individus ou des groupes d'appartenance, c'est-à-dire la confrontation identitaire » (Meunier, 2007 : 6). Elle ne peut exister sans une prise de conscience du rapport intersubjectif (Abdallah-Pretceille, 1999). Dans le contexte de cette recherche, la considération de l'approche interculturelle passe par une prise de conscience particulière du rapport intersubjectif entre le chercheur et les sujets relativement à l'objet de recherche. Cela a permis d'éviter d'entretenir autant que possible des stéréotypes et des préjugés face aux participants qui portent en eux une multitude de réalités culturelles. De la préparation du chercheur jusqu'à l'analyse des

données, un souci de l'interculturel a donc contribué à la qualité des résultats, ajoutant à leur crédibilité.

#### 4.2 Population à l'étude

Afin de dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire en République du Bénin, il importait de rencontrer une diversité d'acteurs pour composer la population à l'étude. Parmi ceux-ci, il y avait des enseignants<sup>10</sup>, des directeurs d'établissement, des inspecteurs pédagogiques, un fonctionnaire du MESFTRPJ responsable des clubs Environnement et Population pour un Développement humain (EPD) et des acteurs d'ONG en environnement à l'école secondaire (tableau 4.1). Ces derniers provenaient tous du département de l'Ouémé, puisque les contacts du chercheur principal au Bénin se trouvent principalement dans ce département. En ce sens, on parle d'un *échantillonnage de convenance*, soit des sujets accessibles, disponibles et consentants (Gaudreau, 2011).

Puisque les *enseignants* sont les principaux acteurs du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire, ils ont représenté la majorité des sujets. C'est justement parce qu'ils sont les témoins privilégiés de la réalité scolaire que Legendre (2002) déclare que le diagnostic de la situation actuelle revient aux enseignants. Trois disciplines ont été priorisées étant donné qu'elles sont directement touchées par l'intégration d'apprentissages en environnement depuis la dernière réforme : l'HG (cinq enseignants), les SVT (cinq enseignants) et les SPCT (cinq enseignants). La moyenne d'années d'expérience des enseignants était de sept ans en HG, de six ans en SVT, de onze ans en SPCT, ce qui fait une moyenne de huit ans pour ces trois disciplines avec

---

<sup>10</sup> Pour tous les acteurs, l'emploi du masculin est retenu pour faciliter la lecture et pour préserver leur anonymat.

une étendue comprise entre deux et 22. Les enseignants travaillaient généralement tous dans un établissement public ou dans un établissement public et privé à la fois; deux n'enseignaient qu'au privé. Parmi les autres caractéristiques des enseignants, leur établissement d'enseignement se situait soit en milieu urbain, périurbain ou rural. Enfin, des enseignants ont été rencontrés dans chacune des disciplines jusqu'à *saturation empirique* pour reprendre l'expression de Daniel Bertaux (1981). Les enseignants en HG, en SVT et en SPCT ont contribué à répondre aux trois objectifs spécifiques de la recherche, alors que les données collectées auprès des autres participants ont servi à répondre aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> objectifs spécifiques.

Il importe également de décrire les autres acteurs qui ont été jugés pertinents de rencontrer pour répondre aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> objectifs spécifiques. D'abord, un *enseignant de toutes les autres disciplines* du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire a été rencontré : français, anglais, mathématique, Éducation physique et sportive (ÉPS) et Économie familiale et sociale (ÉFS). Ces derniers peuvent utiliser l'environnement comme contexte d'apprentissage, bien que des apprentissages relatifs à l'environnement ne soient pas prescrits. Leur moyenne d'années d'expérience était de dix ans avec une étendue comprise entre trois et 24. Ils travaillaient tous dans un établissement public ou dans un établissement public et privé à la fois. Aussi, leur établissement d'enseignement se situait en milieu urbain ou périurbain.

Puis les quatre *directeurs d'établissement* interrogés dirigeaient tous un CEG, soit un établissement public couvrant les deux cycles de l'enseignement secondaire. Deux d'entre eux se situaient à Porto Novo, soit en milieu urbain, et deux autres en milieu périurbain, soit à proximité de Porto Novo. Leur point de vue importait en raison de leur vue d'ensemble des activités se déroulant dans un établissement d'enseignement. Puis, à notre demande, la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP) a accepté de désigner trois *inspecteurs pédagogiques* pour participer à la recherche : un en HG, un



en SVT et un en SPCT. En plus de parcourir tout le territoire du pays, ces derniers agissent à titre de concepteurs des programmes d'études. Ensuite, le MESFTPRIJ a mis à notre disposition un *fonctionnaire responsable des clubs EPD*. Cette personne a apporté un regard éclairant sur des activités parascolaires possibles à l'école, des activités en contexte non formel. Enfin, quatre *acteurs d'ONG en environnement à l'école secondaire* ont été rencontrés après avoir été cités par des enseignants ou par des directeurs d'établissement à l'occasion de l'entretien individuel. Ils enrichissent le portrait en ce qui concerne les activités à l'école en contexte non formel.

**Tableau 4.1**  
**Population à l'étude pour chacun des objectifs spécifiques**

<b>Objectifs spécifiques</b>	<b>Population à l'étude</b>
1) Caractériser les représentations des enseignants en matière d'environnement, de la relation éducation – environnement et d'éducation relative à l'environnement.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 enseignants en HG</li> <li>• 5 enseignants en SVT</li> <li>• 5 enseignants en SPCT</li> </ul>
2) Caractériser les pratiques enseignantes déclarées en ERE selon les acteurs de l'enseignement secondaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 enseignants en HG<sup>11</sup></li> <li>• 5 enseignants en SVT</li> <li>• 5 enseignants en SPCT</li> <li>• 5 enseignants des autres disciplines (français, anglais, mathématique, ÉPS et ÉFS)</li> </ul>
3) Identifier les éléments de l'infrastructure pédagogique concernant l'ERE que les acteurs de l'enseignement secondaire souhaitent conserver, éliminer et ajouter.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 directeurs d'établissement</li> <li>• 3 inspecteurs pédagogiques (HG, SVT, SPCT)</li> <li>• 1 fonctionnaire du MESFTPRIJ responsable des clubs EPD</li> <li>• 4 acteurs d'ONG en environnement à l'école secondaire</li> </ul>

<sup>11</sup> On retrouve six enseignants en HG plutôt que cinq pour les autres disciplines. Ceci s'explique par le fait qu'un des quatre acteurs d'ONG en environnement à l'école secondaire est aussi enseignant en HG. Il a donc été invité à participer à l'entretien de groupe à titre d'enseignant, bien que son entretien individuel compte parmi les acteurs d'ONG en environnement à l'école secondaire. Mais, ce dernier n'est pas considéré dans la population à l'étude du 1<sup>er</sup> objectif spécifique.

Avant de participer à la recherche, tous les participants ont signé le formulaire d'information et de consentement inclus dans la maquette d'entretien (appendices B, C, D et E).

#### **4.3 Stratégies de collecte des données**

La collecte de données s'est déroulée dans le département de l'Ouémé du 2 septembre au 20 décembre 2011. Une lettre de recommandation a été délivrée par le cabinet du ministre de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes de la République du Bénin dans le but d'autoriser la visite dans certains CEG et Complexes scolaires (CS) et de faciliter l'accomplissement de la collecte de données sur le terrain (appendice A). Deux assistants de recherche ont participé à cette phase de la recherche de manière quasi continue en apportant un soutien technique au chercheur principal, dont un Béninois.

Trois stratégies de collecte de données ont été retenues pour répondre aux trois objectifs spécifiques de la recherche : l'entretien individuel, l'entretien de groupe et le journal de bord. Jugées les plus pertinentes, ces trois stratégies apportent des réponses aux trois objectifs spécifiques de la recherche tout en tenant compte des contraintes techniques relatives au terrain. Elles sont décrites dans les sous-sections suivantes, à la suite du tableau 4.2 qui synthétise les données collectées selon chacune des trois stratégies de recherche.

Certains auteurs (Yoro, 2012; Lussier et Lavoie, 2012; Vachon, 2012) recommandent que les entretiens en contexte africain se déroulent dans la langue maternelle du participant. D'autres auteurs mettent en garde vis-à-vis les biais liés à l'interprétariat (Droh De Bloganqueaux et Lognon Sagbo, 2012; Yaogo, Somé, Ouégraogo et Méda, 2012; Kane, 2012; Bessette, Dufour, Krymko-Bleton et Lesourd, 2012). Dans le cas

de cette recherche, tous les entretiens se sont déroulés en français, car il constitue la langue d'enseignement officielle en matière d'enseignement secondaire. Les enseignants et les autres participants à l'étude sont donc tenus de maîtriser cette langue dans leurs fonctions.

**Tableau 4.2**  
**Données collectées pour chacune des stratégies de recherche**

Stratégies de recherche	Données collectées
Entretien individuel semi-dirigé	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentations d'enseignants sur l'environnement, la relation éducation – environnement et l'ERE;</li> <li>• Pratiques enseignantes en ERE;</li> <li>• Éléments de l'infrastructure pédagogique relatifs à l'ERE à conserver, à éliminer et à ajouter.</li> </ul>
Entretien de groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratiques enseignantes en ERE;</li> <li>• Éléments de l'infrastructure pédagogique relatifs à l'ERE à conserver, à éliminer et à ajouter.</li> </ul>
Journal de bord	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Synthèse des échanges</li> <li>• Questionnements, intuitions et pistes de discussion du chercheur</li> <li>• Préjugés, préconceptions et jugements du chercheur</li> </ul>

#### 4.3.1 Entretien individuel semi-dirigé

L'*entretien individuel* constitue la première stratégie de collecte de données privilégiée pour recueillir les propos des participants. Selon Jean Poupart (1997 : 174), l'emploi de l'entretien de type qualitatif se justifie par trois types d'arguments :

Le premier est d'ordre épistémologique : l'entretien de type qualitatif serait nécessaire parce qu'une exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux est jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales. Le deuxième type d'argument est d'ordre éthique et politique : l'entretien de type qualitatif apparaît nécessaire parce qu'il ouvrirait la porte à une compréhension et à une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux.



On relève finalement des arguments méthodologiques : l'entretien de type qualitatif s'imposerait parmi les « outils d'information » susceptibles d'éclairer les réalités sociales, mais, surtout, comme instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs.

Gérald Boutin (2008 : 25) définit l'entretien de recherche comme « (...) **une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé et [qui] revêt (...) plusieurs formes.** » Il offre l'opportunité aux participants à la recherche de s'exprimer au sein d'un climat constructif. La définition de l'entretien<sup>12</sup> que Lorraine Savoie-Zajc (2009 : 339) propose ajoute à celle de Boutin. Sa définition introduit une notion de réciprocité dans la relation entre l'intervieweur et l'interviewé et elle laisse entrevoir un objectif commun entre eux : le partage du savoir. Elle propose ainsi :

« (...) de considérer l'entrevue comme *une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence.* »

Dans sa thèse sur l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire, Sokoty (2011) explique que l'entretien s'est avéré indiqué dans cette société caractérisée par la tradition orale. Pareillement à plusieurs pays de la sous-région de l'Afrique de l'Ouest francophone, le Bénin est reconnu comme une société d'oralité (ABE, 2009). Ainsi, l'entretien individuel risque de permettre de collecter davantage de données que des stratégies de recherche écrites.

Le choix s'est arrêté sur l'entretien individuel *semi-dirigé* en raison du caractère exploratoire de cette recherche et de la complexité de son objet d'étude. Cela signifie

---

<sup>12</sup> Certains auteurs parlent également de l'entrevue pour désigner l'entretien de recherche. Le terme entretien demeure toutefois privilégié pour cette recherche, car à mon sens, il désigne davantage l'interaction entre deux personnes que le terme entrevue.



que le chercheur qui s'entretient avec les participants doit maîtriser suffisamment l'objet de recherche pour s'adapter à chacun des participants et retirer les informations les plus riches possible. En fait, l'entretien individuel semi-dirigé a favorisé 1) l'explicitation de l'univers éducatif des participants, 2) la compréhension de l'environnement des participants, 3) l'organisation de la pensée des participants et 4) l'émancipation des participants en stimulant la réflexion sur l'objet de la recherche (Savoie-Zajc, 2009).

Un entretien individuel semi-dirigé a eu lieu avec tous les participants évoqués dans la population à l'étude (sect. 4.2). Les protocoles d'entretien seront décrits ultérieurement (sect. 4.4.2).

#### **4.3.2 Entretien de groupe**

*L'entretien de groupe* constitue une stratégie de recherche intéressante à utiliser en complément à des entretiens individuels (Boutin, 2008). Cet entretien avait pour objectif 1) d'approfondir certains thèmes abordés par les enseignants à propos de l'ERE au 1er cycle de l'enseignement secondaire, 2) de valider une partie des données recueillies à l'occasion des entretiens individuels et de 3) créer un espace de dialogue entre les enseignants à l'égard de l'ERE. Principaux acteurs de la transposition des programmes d'études en classe, tous les enseignants rencontrés pendant l'entretien individuel ont été conviés à l'entretien de groupe. À ceux-ci s'est ajouté un des acteurs d'une ONG en environnement à l'école secondaire, aussi enseignant en HG. Parmi les seize participants présents, six enseignaient en HG, quatre en SVT, quatre en SPCT et deux dans d'autres disciplines.

L'entretien de groupe a été divisé en trois temps au cours de la même journée. Durant le premier bloc de deux heures et demie, les participants ont répondu à sept questions ayant émergé des questionnements, intuitions et pistes de discussion colligées dans le

journal de bord du chercheur. Une enseignante a été désignée par les participants pour présider ce bloc, permettant au chercheur principal et aux deux assistants de recherche d'observer l'entretien de groupe. Un deuxième bloc de deux heures visait à répondre à quatre questions en groupes disciplinaires : HG, SVT et SPCT. Les deux enseignants d'autres disciplines se sont joints à un de ces trois groupes. Enfin, la journée s'est clôturée avec l'adoption d'un document synthèse des problèmes de l'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire (appendice K), répartis selon les cinq composantes de l'infrastructure pédagogique comprise dans le 3<sup>e</sup> objectif spécifique. Le protocole de l'entretien de groupe fera l'objet d'une description détaillée (sect. 4.4.3).

#### **4.3.3 Journal de bord**

Tout au long de la recherche, le chercheur principal a tenu un journal de bord. Colette Baribeau (2005 : 111-112) explique ainsi la nature de son contenu :

(...) des activités méthodiques de consignation de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (...) contextualisés (...) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. Cette instrumentation est essentielle pour assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche.

Au terme de cette recherche, le journal de bord du chercheur contient (1) une synthèse des échanges informels et des entretiens durant la présence sur le terrain au Bénin, (2) des impressions à la suite des entretiens, (3) la chronologie des questionnements découlant des entretiens et des rencontres informelles (4) des intuitions à propos des résultats de la recherche, (5) des pistes de discussion et (6) l'explicitation de préjugés, de préconceptions et/ou de jugements du chercheur.

Les données recueillies dans le journal de bord recensent une description du milieu et du contexte de l'étude, favorisant la transférabilité des résultats, un des critères de rigueur méthodologique énoncés par Savoie-Zajc (2004). Ceci permet de savoir dans quel contexte les résultats de la recherche peuvent cadrer. Le journal de bord répond également à un autre critère de rigueur méthodologique de cette auteure, soit la fiabilité. Elle garantit la cohérence entre le déroulement de la recherche et les résultats qui en découlent. Enfin, il favorise une meilleure analyse des données en permettant de mieux comprendre le sens de certains propos et de nuancer des unités d'analyse ou des entretiens non crédibles.

#### **4.4 Instruments de recherche**

Des instruments de recherche ont servi à opérationnaliser les stratégies de collecte des données. Ceux-ci ont pour objectif de contribuer à l'atteinte de l'objectif général de la recherche en amassant les données les plus pertinentes. Cette section a pour but de présenter la maquette d'entretien, le protocole d'entretien individuel et le protocole d'entretien de groupe.

##### **4.4.1 Maquette d'entretien**

Jean-Marie Van der Maren (2010) décrit la maquette d'entretien comme un modèle réduit des informations à transmettre aux participants d'une recherche. On peut y décrire les finalités de la recherche, les conditions d'un entretien, ses objectifs, l'usage des données collectées, etc. La remise aux participants d'une recherche d'une maquette d'entretien leur permet de se préparer à un entretien individuel ou à un entretien de groupe, de sorte à obtenir des données de qualité au moment de la rencontre. Pour y arriver, Van der Maren croit que les informateurs doivent pouvoir se préparer en organisant de manière préliminaire leur pensée.

Dans le cadre de cette recherche, tous les participants ont été rencontrés une fois individuellement avant l'entretien individuel. On leur demandait alors de ne pas faire de recherche documentaire avant l'entretien en précisant que leurs connaissances actuelles suffisaient. Ils ont tous reçu à ce moment une maquette au moins deux jours avant leur entretien : les enseignants (appendice B)<sup>13</sup>, les directeurs d'établissement (appendice C), les inspecteurs pédagogiques (appendice D) et les acteurs d'ONG en environnement à l'école secondaire (appendice E). Chacune des sections de la maquette a été adaptée selon la catégorie de participants à qui elle s'adressait. Dans ce document qu'ils devaient lire, on retrouve 1) le contexte de la recherche, 2) l'objet de la recherche, 3) la méthodologie générale de la recherche, 4) les objectifs des entretiens, 5) les attentes face aux participants, 6) la méthodologie et déroulement des entretiens, 7) le canevas d'entretien, 8) le formulaire d'information et de consentement et 9) la lettre de recommandation du MESFTPRIJ. Les enseignants disposaient en plus d'information sur l'entretien de groupe pour lequel ils étaient conviés. En ce qui concerne la section du canevas d'entretien, elle précise les questions auxquelles les participants devaient répondre. Certaines questions stratégiques ont toutefois été omises volontairement. Par exemple, comme on cherchait à savoir si les enseignants connaissaient la compétence transdisciplinaire 5, cette question n'a pas été intégrée afin qu'ils ne se documentent pas à ce sujet. Les questions présentes dans le canevas d'entretien ne requéraient donc pas de spontanéité de la part des participants.

---

<sup>13</sup> Bien qu'une partie du contenu des instruments de recherche ait évolué en cours de collecte des données, ils sont présentés en appendices comme remis aux participants ou comme employé par le chercheur.



#### 4.4.2 Protocoles d'entretiens individuels

Un protocole d'entretien individuel a servi à la conduite des entretiens avec tous les participants, à l'exception de l'entretien avec le fonctionnaire du MESFTRPIJ responsable des clubs EPD. Dans tous les cas, les protocoles d'entretien comprenaient les sections suivantes : les informations à communiquer au participant, une liste d'outils verbaux de la communication orale développée par Boutin (2008 : 72), des questions sur les représentations de l'environnement, de la relation éducation – environnement et de l'ERE, sur la situation actuelle de l'ERE à l'école secondaire et sur la situation souhaitée de l'ERE à l'école secondaire. Le protocole d'entretien avec les enseignants a été créé en premier lieu (appendices F). Pour le peaufiner et en assurer sa qualité, deux mises à l'essai avec des enseignants ont eu lieu, ce qui a mené à des modifications mineures. Les protocoles d'entretien avec les directeurs d'établissement (appendices G), les inspecteurs pédagogiques (appendices H) et les acteurs d'ONG en environnement à l'école secondaire (appendices I) ont été conçus après le début des entretiens avec les enseignants, ce qui a influencé le contenu des questions. Enfin, le format des protocoles d'entretien individuel s'inspire d'une recherche menée par Louise Gaudreau (2001).

#### 4.4.3 Protocole d'entretien de groupe

Le protocole d'entretien de groupe (appendice J) a émergé progressivement à la suite des entretiens individuels. Il a pris la forme d'un *Document du participant* remis au début de la journée (appendice J). Ce dernier comprenait les sections suivantes : objet de la recherche, objectifs de l'entretien de groupe, horaire de la journée, consignes et questions de l'atelier 1 en groupe, problèmes de l'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire selon les enseignants et consignes et questions de l'atelier 2 en sous-groupe. Le contenu des questions pour les deux ateliers portait sur les trois objectifs spécifiques.

#### 4.5 Analyse des données

L'analyse des données comprend de multiples choix qui doivent demeurer cohérents avec l'objectif général de la recherche. Cette section présente ainsi ces choix : les données à analyser, le type d'analyse et de codage, la composition du lexique des codes et le logiciel d'analyse.

Avant de détailler les choix à l'égard de l'analyse, il importe de présenter les données à analyser : 1) les entretiens individuels avec les enseignants, 2) les entretiens individuels avec les directeurs d'établissement, 3) les entretiens individuels avec les inspecteurs pédagogiques, 4) les entretiens individuels avec les acteurs d'ONG en environnement à l'école secondaire, 5) l'entretien individuel avec un fonctionnaire du MESFTPRIJ responsable des clubs EPD, 6) l'entretien de groupe avec les enseignants et 7) le document des problèmes de l'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire selon les enseignants (appendice K) réalisé et validé pendant l'entretien de groupe par tous les enseignants présents. Tous les entretiens avec les participants ont été conservés sur une enregistreuse numérique et retranscrits sur support informatique dans un logiciel de traitement de texte.

Pour traiter l'ensemble des données, une *analyse de contenu thématique* a été privilégiée. Tout d'abord, Paul Sabourin (2009 : 416) définit l'analyse de contenu comme « (...) **un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisées en vue d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale.** » De manière contextualisée, les documents sont ceux énumérés dans le paragraphe précédent, alors que la vie sociale est celle circonscrite par cette recherche, soit celle de l'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire au Bénin. L'analyse de contenu est qualifiée de thématique, car on transpose le « (...) corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce,

en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (Paillé et Muchielli, 2008 : 162). Ce sont donc les trois objectifs spécifiques décrits dans la problématique qui ont guidé les thèmes relatifs à l'analyse du corpus de données.

Le *codage mixte* est celui qui a le mieux répondu aux exigences de cette recherche exploratoire. Ce type de codage comprend « (...) un ensemble fermé de rubriques et un ensemble ouvert de catégories, en entendant par «ensemble ouvert» une liste initiale qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse » (Van der Maren, 1997 : 436). Les trois rubriques du codage de cette recherche ont été associées aux trois objectifs spécifiques. Chacune des rubriques comportait des catégories fermées construites au départ du cadre théorique. Les sous-catégories présentes au départ du codage provenaient également du cadre théorique, mais elles demeuraient ouvertes à l'ajout de sous-catégories ou à l'élimination d'entre elles. Il importe aussi de mentionner que les catégories associées au 1<sup>er</sup> objectif spécifique étaient déjà connues avant la collecte de données sur le terrain, contrairement aux catégories des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> objectifs spécifiques. Comme mentionné à la section 4.1, les objectifs spécifiques II et III ont été rajoutés pendant la collecte de données sur le terrain.

À la page suivante, le tableau 4.3 décrit les rubriques, les catégories et les sous-catégories rattachées à chacun des trois objectifs spécifiques au début du codage.

**Tableau 4.3**  
**Rubriques, catégories et sous-catégories du codage rattachées**  
**aux objectifs spécifiques au début du codage**

Objectif spécifique	Rubrique	Catégorie	Sous-Catégorie
1) Caractériser les représentations des enseignants en matière d'environnement, de la relation éducation – environnement et d'éducation relative à l'environnement.	Représentations des enseignants d'HG, de SVT et de SPCT	Environnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Nature</li> <li>■ Ressource</li> <li>■ Problème</li> <li>■ Système</li> <li>■ Milieu de vie</li> <li>■ Biosphère</li> <li>■ Projet communautaire</li> <li>■ Territoire-mère</li> <li>■ Paysage</li> </ul>
		Relation éducation – environnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Au sujet de</li> <li>■ Par</li> <li>■ Dans</li> <li>■ Pour</li> </ul>
		Éducation relative à l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Perspective socioécologique</li> <li>■ Perspective éducative</li> <li>■ Perspective pédagogique</li> </ul>
2) Caractériser les pratiques enseignantes déclarées en ERE selon les acteurs de l'enseignement secondaire.	Pratiques enseignantes déclarées	Variables de structuration des apprentissages en ERE	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Sélection des apprentissages en ERE</li> <li>■ Organisation des apprentissages en ERE</li> <li>■ Opérationnalisation des objectifs d'apprentissage en ERE</li> <li>■ Activités sur les apprentissages en ERE</li> </ul>



2) Caractériser les pratiques enseignantes déclarées en ERE selon les acteurs de l'enseignement secondaire.	Pratiques enseignantes déclarées	Variables processuelles en ERE	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Conditions de la dynamique d'apprentissage en ERE</li> <li>■ Répartitions des initiatives en ERE</li> <li>■ Registres de la communication didactique en ERE</li> <li>■ Modalités d'évaluation en ERE</li> </ul>
		Variables associées aux dispositifs en ERE	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Lieux et espaces d'enseignement – apprentissage en ERE</li> <li>■ Regroupement des élèves en ERE</li> <li>■ Organisation temporelle en ERE</li> <li>■ Matériel et supports didactiques en ERE</li> </ul>
3) Identifier les éléments de l'infrastructure pédagogique concernant l'ERE que les acteurs de l'enseignement secondaire souhaitent conserver, éliminer et ajouter.	Infrastructure pédagogique en ERE	Besoin pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Éléments à conserver</li> <li>■ Éléments à éliminer</li> <li>■ Éléments à ajouter</li> </ul>
		Objectif pédagogique	
		Méthode pédagogique	
		Évaluation pédagogique	
		Gestion de l'enseignement	

Comme le souligne Van der Maren (1997 : 433), « [l]a rigueur exige aussi que le codage soit réalisé d'une manière constante ou standardisée (...). » Un *lexique des codes* (appendice L) a donc accompagné le chercheur tout au long du codage des données dans le but 1) de déterminer facilement la sous-catégorie d'appartenance d'une unité d'analyse et 2) d'éviter qu'une unité d'analyse se trouve dans une sous-catégorie concurrente à sa nature. Lorsqu'une unité d'analyse ne pouvait être catégorisée, une nouvelle sous-catégorie pouvait être créée lorsque le lexique donnait l'assurance d'une absence de dédoublement au terme de cet ajout. À certains moments, quand une unité d'analyse paraissait pouvoir se trouver dans deux sous-catégories concurrentes, un codeur supplémentaire a été sollicité. Enfin, chacune des sous-catégories a été révisée au terme du codage par un processus de codage inverse, assurant ainsi que chaque unité d'analyse se jumelait à la sous-catégorie adéquate.

Pour analyser les données, le choix s'est arrêté sur ATLAS.ti, logiciel d'analyse des données dans lequel le chercheur condense lui-même l'ensemble des données. D'autres logiciels effectuent partiellement la condensation des données et des dénombrements d'unités d'analyse. Mais, lorsqu'on se laisse entraîner dans une logique quantitative, « (...) le problème est que la technique entraîne le chercheur au-delà de ses intentions initiales et de son orientation qualitative de départ » (Paillé et Mucchielli, 2008 : 64). Pour utiliser un logiciel avec des calculs quantitatifs prédominants, cela doit se justifier à travers la méthodologie par la question de recherche, ce qui ne s'appliquait pas à cette recherche. Le logiciel ne doit pas remplacer le chercheur; il doit se contenter de favoriser une meilleure organisation des données pour mieux les comprendre. Le logiciel ATLAS.ti convenait donc à cette recherche puisqu'il laissait le chercheur au cœur de l'analyse.

#### 4.6 En synthèse

Ce chapitre a précisé la méthodologie qui s'imposait pour répondre à l'objectif général de la recherche. Premièrement, une diversité d'approches de recherche complémentaires a guidé les choix méthodologiques : l'approche exploratoire, l'approche qualitative interprétative, l'approche critique et l'approche interculturelle. Deuxièmement, la population à l'étude a été définie : des enseignants, des directeurs d'établissement, des inspecteurs pédagogiques, un fonctionnaire du MESFTRPJ responsable des clubs EPD et des acteurs d'ONG en environnement à l'école secondaire. Troisièmement, les stratégies de collecte des données ont été établies : l'entretien individuel semi-dirigé, l'entretien de groupe et le journal de bord. Quatrièmement, les instruments de recherche nécessaires à la collecte de données ont été explicités : la maquette d'entretien, les protocoles d'entretiens individuels et le protocole d'entretien de groupe. Cinquièmement, les choix relatifs à l'analyse des données ont été présentés et justifiés. Les critères de rigueur et les limites méthodologiques de la recherche seront avancés dans la discussion (sect. 6.2). Le chapitre suivant expose les résultats des trois objectifs spécifiques de la recherche.

## CHAPITRE V

### RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Ce cinquième chapitre présente les résultats relatifs à l'objectif général de cette étude, *dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire en République du Bénin*. Des éléments d'interprétation apparaissent dans le chapitre à la suite de la présentation des résultats pour faciliter leur lecture en fonction des trois objectifs spécifiques : les représentations de l'ERE des enseignants, les pratiques enseignantes déclarées en ERE et la situation actuelle de l'infrastructure pédagogique liée à l'ERE.

#### 5.1 Représentations des enseignants

Cette section présente et interprète les résultats du 1<sup>er</sup> objectif spécifique, *caractériser les représentations des enseignants du 1er cycle de l'enseignement secondaire en République du Bénin en matière d'environnement, de la relation éducation – environnement et d'éducation relative à l'environnement*. Ils ont été obtenus lors des entretiens individuels. Seules les représentations des cinq enseignants d'HG, des cinq enseignants des SVT et des cinq enseignants des SPCT sont prises en compte.



### 5.1.1 Résultats relatifs aux représentations de l'environnement

Les représentations de l'environnement des enseignants correspondent aux trois premières questions de l'entretien individuel (tableau 5.1). Pour systématiser la prépondérance des différents éléments de représentation dégagés des discours lors de l'analyse des données, quatre catégories d'éléments ont été créées : dominante, peu présente, absente et émergente. La catégorie *émergente* se justifie par le fait que des unités d'analyse n'ont pas pu être catégorisées dans les catégories à priori. Pour chacune des représentations de l'environnement, les résultats se présentent sous forme d'une synthèse accompagnée d'extraits d'entretiens. Le nombre d'enseignants chez qui s'est manifestée cette représentation est indiqué entre parenthèses à titre indicatif seulement. Pour chacune d'entre elles, un tableau répertorie les mots-clés et les images mentales issus du discours des enseignants de la même manière que Sauvé (2001). Enfin, il faut rappeler que plusieurs éléments de représentation peuvent être identifiés chez un même enseignant.

**Tableau 5.1**

**Questions posées aux enseignants sur leurs représentations de l'environnement**  
(Tiré du protocole d'entretien individuel avec les enseignants – appendice F)

---

Enseignants

- *Quelles images vous viennent en tête lorsque vous pensez à l'environnement?*
  - *Pour vous donc, qu'est-ce que l'environnement?*
  - *Comment dit-on le mot environnement dans votre langue maternelle et qu'est-ce que ça signifie?*
- 

#### 5.1.1.1 Représentations dominantes de l'environnement

Trois représentations de l'environnement dominent le discours des enseignants, soit *l'environnement – milieu de vie*, *l'environnement – nature* et *l'environnement – système*.

D'abord, parmi toutes les représentations sociales de l'environnement, une seule se trouve dans le discours de tous les enseignants, celle de **l'environnement – milieu de**

**vie** (15/15). Les enseignants réfèrent au milieu de vie en expliquant que *l'environnement c'est tout ce qui nous entoure* (ENS.2)<sup>14</sup>, tant sur le plan physique, biologique, naturel et artificiel (ENS.18). Par exemple, *les arbres, les animaux, les constructions* (ENS.13), *ma maison, donc là où j'habite. Ensuite, le quartier, partout où je me trouve* (ENS.5). Les enseignants décrivent également leur relation avec l'environnement au sein de leur cadre de vie. *Par exemple, par rapport aux plantes, j'essaie de les entretenir, mais si ce sont des plantes sauvages, en tout cas, qui nuisent ou bien qui ne sont pas utiles je les arrache, je les jette. Mais les autres qui me servent, en tout cas qui me sont utiles, je les entretiens* (ENS.5).

**Tableau 5.2**  
**Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – milieu de vie**

Mots-clés	Images mentales
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autour de moi, tout ce qui nous entoure, environnement immédiat, là où je vis, espace physique qui nous entoure</li> <li>▪ Milieu de vie, cadre de vie, cadre de travail</li> <li>▪ Quartier, entourage, maison, habitation, rue, construction artificielle</li> <li>▪ Aménagement du territoire</li> <li>▪ Moi, mon environnement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un environnement scolaire, la cour d'une école, la classe</li> <li>▪ Les éléments naturels, physiques et non physiques</li> <li>▪ Des arbres, le sol, les animaux</li> <li>▪ Mon environnement, le milieu, les plantes</li> <li>▪ Rendre propre là où tu vis, la propreté de mon milieu</li> <li>▪ Un cadre de vie permettant la santé</li> </ul>

Puis, pour une partie des enseignants, il y a l'**environnement – nature** (7/15), puisque *quand on parle d'environnement, environnement, c'est la nature, il faut voir la nature, oui* (ENS.10). Des éléments de la faune et de la flore reviennent par le biais d'exemples comme celui de l'ENS.18 qui évoque *un fleuve qui passe juste à côté de son école*. La notion de protection et de préservation de l'environnement compte aussi

<sup>14</sup> Le code indique la catégorie de participant et l'ordre dans lequel il a été rencontré au sein de cette catégorie. Dans ce cas, il s'agit du 2<sup>e</sup> enseignant rencontré.

pour les enseignants desquels cette représentation se dégage. *Moi, tout ce que je sais c'est qu'il faut protéger l'environnement, parce que l'environnement c'est la vie* (ENS.19).

**Tableau 5.3**  
**Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – nature**

Mots-clés	Images mentales
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nature</li> <li>▪ Protéger, préserver l'environnement</li> <li>▪ Entretenir l'environnement</li> <li>▪ La faune</li> <li>▪ La flore</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'oxygène provenant de la végétation</li> <li>▪ Des animaux qui vivent dans une forêt</li> <li>▪ Un fleuve qui passe à côté de nous</li> <li>▪ Un milieu terrestre et les animaux qui l'habitent</li> <li>▪ Les êtres humains</li> </ul>

Enfin, au chapitre des représentations dominantes, la représentation **environnement – système** (7/15) est présente chez maints enseignants qui soulignent l'interaction qui existe entre l'environnement et l'être humain. *Mon environnement immédiat agit sur moi et j'agis également sur l'environnement et mon influence sur l'environnement ne doit pas causer de tort à cet environnement-là* (ENS.2). À cela, d'autres ajoutent une vision plus écosystémique : *Or, l'environnement c'est plus, c'est au-delà de l'écosystème, c'est un tout* (ENS.18).

**Tableau 5.4**  
**Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – système**

Mots-clés	Images mentales
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interaction</li> <li>▪ Influence entre les êtres vivants</li> <li>▪ Relation entre tous les êtres vivants</li> <li>▪ Écosystème</li> <li>▪ Un tout</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'influence de l'environnement sur l'être humain et vice versa</li> <li>▪ L'être humain intégré à son environnement</li> <li>▪ La dépendance de la végétation, des animaux et des éléments nutritifs</li> <li>▪ L'incidence de la pollution de l'air sur les êtres humains</li> </ul>

### 5.1.1.2 Représentations peu présentes de l'environnement

Cinq représentations de l'environnement se montrent peu présentes dans le discours des enseignants, soit *l'environnement – problème*, *l'environnement – ressource*, *l'environnement – biosphère*, *l'environnement – paysage* et *l'environnement – territoire-mère*.

**L'environnement – problème** (3/15) décrit par certains enseignants comprend la pollution sous plusieurs formes comme la pollution atmosphérique ou la pollution sonore. Les problèmes reliés à la santé environnementale préoccupent également ces enseignants. Parmi eux, un participant explique par exemple que si les ménages ne font pas ramasser les ordures ménagères, *des mouches peuvent pulluler sur ces ordures ménagères, quitter ces ordures, venir se déposer sur notre nourriture, notre propre nourriture que nous allons consommer et là, c'est la diarrhée, là c'est des maladies* (ENS.11). On rapporte principalement des problèmes locaux ayant des impacts directs sur l'être humain.

**Tableau 5.5**  
**Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – problème**

Mots-clés	Images mentales
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pollution</li> <li>▪ Sensibilisation les populations</li> <li>▪ Maladies</li> <li>▪ Problèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La lutte contre la pollution</li> <li>▪ Des enfants jouant dans des tas d'immondices</li> <li>▪ Le déversement des ordures ménagères dans les eaux de ruissèlement</li> <li>▪ Des insectes qui pullulent sur les ordures et qui engendrent la diarrhée</li> <li>▪ Des arbres que l'on coupe pour faire du charbon de bois</li> </ul>



L'**environnement – ressource** (2/15) désigne de son côté les ressources des êtres humains nécessaires aux besoins fondamentaux qu'elles soient matérielles ou physiques, biologiques ou naturelles, *que ce soit les êtres vivants animaux ou végétaux* (ENS.6).

**Tableau 5.6**  
**Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – ressource**

Mots-clés	Images mentales
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ressources matérielles, physiques, biologiques, naturelles</li> <li>▪ Air, sol, terre</li> <li>▪ Animaux</li> <li>▪ Végétaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Des êtres humains qui tirent leurs besoins fondamentaux dans l'environnement</li> </ul>

Bien que peu abordée, la représentation de l'**environnement – biosphère** (2/15) représente différents niveaux d'organisation allant au-delà du milieu de vie. Un enseignant raconte que *l'environnement ça a une dimension planétaire* (ENS.8), alors que l'autre précise qu'il faut l'envisager à *l'échelle mondiale* (ENS.11).

**Tableau 5.7**  
**Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – biosphère**

Mots-clés	Images mentales
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dimension planétaire</li> <li>▪ Échelle mondiale</li> </ul>	S.O.

L'**environnement – paysage** (2/15) est présent dans le discours de deux enseignants. Ces derniers enseignent tous deux dans la vallée de l'Ouémé. *Au niveau de la vallée, je vois les paysages de la vallée et ce paysage beau, vraiment pittoresque* (ENS.20). On évoque également *le relief, le terrain* (ENS.18).

**Tableau 5.8**  
**Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à**  
**l'environnement – paysage**

Mots-clés	Images mentales
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relief</li> <li>▪ Terrain</li> <li>▪ Paysage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un paysage pittoresque d'une vallée</li> </ul>

L'**environnement – territoire-mère** (2/15) présente des récits relatifs aux aînés et aux ancêtres. L'ENS.2 se sert à cet effet de l'histoire pour rappeler que ses *ancêtres ont souvent eu le souci de protection de l'environnement*. Cette représentation interpelle la tradition, la culture béninoise.

**Tableau 5.9**  
**Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à**  
**l'environnement – territoire-mère**

Mots-clés	Images mentales
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ancêtres</li> <li>▪ Aînés</li> <li>▪ Histoire</li> <li>▪ Traditionnel</li> <li>▪ Culture béninoise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un récit évoquant comment les ancêtres préservaient l'environnement</li> </ul>

#### **5.1.1.3 Représentation absente de l'environnement**

Si elle figurait parmi la grille d'analyse des données, la représentation **environnement – projet communautaire** (0/15) se distingue des autres par son absence du discours des enseignants.

#### **5.1.1.4 Représentation émergente de l'environnement : environnement – objet sacré**

La typologie présentée dans le cadre théorique n'a pas permis de classer toutes les unités d'analyse relatives aux représentations de l'environnement. Ces dernières peuvent toutefois être regroupées sous une nouvelle représentation émergeant de cette

recherche, celle de l'**environnement – objet sacré** (2/15). *Je pense aussi à Dieu et je pose une question : c'est de savoir comment Dieu a su nous mettre, nous qui sommes ses créatures, dans un tel environnement, dans de pareilles conditions*, dit par exemple l'ENS.1. Si cet enseignant évoque la religion, un autre se sert des croyances ancestrales pour expliquer comment on décide parfois d'épargner des arbres. *On peut dire tel arbre, il y a un esprit qui réside dedans. Donc, il ne faut pas couper l'arbre* (ENS.13). Puisque l'environnement – objet sacré s'ajoute à la typologie présentée dans le cadre théorique, cette représentation sera caractérisée lors de l'interprétation (sect. 5.1.2.2).

**Tableau 5.10**  
**Mots-clés et images mentales issus du discours des enseignants liés à l'environnement – objet sacré**

Mots-clés	Images mentales
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dieu</li> <li>▪ Loi divine</li> <li>▪ Esprit, revenant, défunt</li> <li>▪ Culture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'environnement, l'œuvre de Dieu</li> <li>▪ Des esprits qui circulent dans la nature</li> <li>▪ Un esprit résidant dans un arbre</li> <li>▪ Ne plus puiser de l'eau à une certaine heure pour ne pas en verser sur les revenants</li> </ul>

### 5.1.2 Interprétation relative aux représentations de l'environnement

L'étude des éléments de représentation de l'environnement des enseignants met en évidence la forte association entre l'environnement et le milieu de vie. Le partage de cette représentation par tous les participants témoigne probablement d'un sentiment d'appartenance envers l'environnement immédiat. Ce milieu de vie « (...) est celui de la vie quotidienne, à l'école, à la maison, au travail, transports, etc. » (Sauvé, 2002 : 2). D'ailleurs, pour évoquer les deux autres représentations dominantes, l'*environnement – nature* et l'*environnement – système*, les mots-clés et les images mentales employés renvoyaient généralement au milieu de vie des enseignants.

Il est utile de rappeler que dans le cadre théorique, la représentation *environnement – paysage* (sect. 3.3.1.2) est sommairement définie. Il y est précisé qu'il n'existe pas de caractérisation de cette représentation. Si les résultats de cette recherche n'identifient pas un nombre important de mots-clés (relief, terrain, paysage) et d'images mentales (un paysage pittoresque d'une vallée), ces derniers pourraient servir à tout auteur désirant la caractériser autant que les autres représentations de la typologie de Sauvé (1997; 2002).

En plus des réflexions sur l'environnement – milieu de vie et sur l'environnement – paysage, les résultats des représentations de l'environnement des enseignants forcent à prêter attention à la relation entre environnement, langue française et langue maternelle et à l'environnement – objet sacré, une représentation de l'environnement émergente.

#### **5.1.2.1 Environnement, langue française et langue maternelle**

Bien que le français soit la langue officielle au Bénin, il existe une diversité de langues nationales qui représentent dans la majorité des cas la langue maternelle des Béninois. Lors de l'entretien individuel, il apparaissait donc intéressant de poser la question suivante aux participants : *comment dit-on le mot environnement dans votre langue maternelle et qu'est-ce que ça signifie?* Les participants ont dans un premier temps répondu en utilisant une variété de langues nationales parmi les quelques dizaines que compte le pays; le fon, le goun, le nagé, l'ouémé et le toli par exemple. Dans un deuxième temps, on leur demandait ce que la traduction dans leur langue maternelle signifie en français. Comme il leur a été demandé de traduire le mot *environnement* dans leur langue maternelle et de retraduire en français, nous aurions pu émettre l'hypothèse que les participants répondraient *environnement*. De manière surprenante, tous les participants ont traduit le mot environnement autrement de leur langue maternelle vers le français. Parmi eux, un participant s'explique : *Si je veux*



*traduire le mot environnement, le mot juste que je vais trouver pour le dire maintenant, ça me sera très très difficile* (ONG.2). Les participants ont plutôt traduit ainsi : *ce qui m'entoure* (ENS.5), *l'espace sur lequel nous vivons* (ENS.7), *là où nous vivons* (ENS.19), *la terre sur laquelle on se trouve avec tout ce qui nous entoure* (ENS.10), *on confond l'environnement au milieu de vie* (ENS.3). Ces traductions cadrent spécifiquement avec la représentation environnement – milieu de vie, représentation dégagée auprès de tous les enseignants. L'absence d'équivalent dans la langue maternelle des participants interroge donc l'utilisation même de cette notion au Bénin 1) dans le cadre de cette recherche et 2) dans les programmes d'études en matière d'enseignement secondaire, tous rédigés en français. Cette notion semble plutôt avoir été plaquée dans la sous-région de l'Afrique de l'Ouest francophone sous l'influence de l'Occident.

D'ailleurs, Kalilou Tahirou (2012 : 131) juge qu'« [u]n enseignement qui ignore les langues maternelles est un enseignement décontextualisé. » Sarah Fichtner (2010) rapporte qu'au Bénin, les nouveaux programmes d'études ont été jugés par certains comme non patriotiques, notamment en raison de l'usage exclusif et obligatoire du français à l'école. Une des alternatives pour aborder les questions relatives à l'environnement dans l'enseignement pourrait être de réintroduire une ou des langues nationales. Certains pays de l'Afrique de l'Ouest francophone comme le Burkina Faso, le Congo, Mali, le Sénégal et le Togo ont réalisé ce choix (Any-Gbayere, 2006; Hima, 2012). Des difficultés liées aux ressources financières, à la qualification des enseignants et à la diversité linguistique du Bénin peuvent toutefois représenter des limites à ces initiatives (Hima, 2012). Peu importe les choix politiques concernant la langue d'enseignement, à la lumière des résultats de cette recherche, les études à venir en ERE en contexte africain devront considérer la possibilité d'absence du mot environnement dans la langue maternelle d'enseignants rencontrés.

### 5.1.2.2 L'environnement – objet sacré : une représentation de l'environnement émergente

Sauvé (2002 : 2) pense que d'autres représentations de l'environnement peuvent compléter sa typologie, puisque « [l]e rapport à l'environnement est éminemment contextuel et culturellement déterminé. » Voilà pourquoi des unités d'analyse non classées pour les représentations de l'environnement ont pu être réunies sous une nouvelle catégorie, à savoir *l'environnement – objet sacré*. Si seulement deux enseignants avaient parlé du lien de l'environnement avec le sacré durant l'entretien individuel, trois autres l'avaient aussi évoqué en indiquant qu'il ne s'agissait pas de leur représentation personnelle. Cette manière inédite de se représenter l'environnement à travers le sacré a justifié l'importance de demander aux enseignants d'explicitier le lien entre l'environnement et les croyances ancestrales au Bénin à l'occasion de l'entretien de groupe. En ce sens, un enseignant disait qu'*il faut noter que l'Africain dans ses pratiques, tout est divinité* (ENS.2). Plus spécifiquement, les participants notaient qu'*au Bénin les pratiques ou les croyances ancestrales participent à la sauvegarde de l'environnement en ce sens qu'il y a pour chaque élément de l'environnement des divinités affectées* (ENS.14). À l'inverse, ces croyances ancestrales mènent parfois à la destruction de forêts sacrées considérées comme envoutées par des sorciers disent d'autres. Ces propos laissent ainsi entendre une myriade de liens entre l'environnement et le sacré au Bénin.

Au départ de la spécificité du rapport culturel à l'environnement évoqué par les participants de cette recherche au Bénin, il apparaît essentiel de caractériser en détail la représentation de *l'environnement – objet sacré*. De nombreuses autres cultures, africaines ou non, associent également un caractère sacré à l'environnement. Dans le contexte d'une étude en Guinée par exemple, Jean-Étienne Bidou (2002 : 67) commente qu'*« (...) on [y] invoque Dieu, qui a créé la nature et qui dispense les pluies. »* La nature est ainsi peuplée de génies dangereux pour certains participants à

sa recherche en Guinée. Voici donc comment nous pourrions appréhender l'environnement – objet sacré :

L'environnement – objet sacré (à vénérer, à honorer, à fétichiser) est un lieu de croyances surnaturelles reliées à la nature. Cette représentation de l'environnement concerne ce qui est de l'ordre de l'interdit, de l'inexplicable, de la légende, de la conviction, du culte, de la foi. Les liens entre l'environnement et le sacré découlent de la culture, du patrimoine, des coutumes, de la religion. L'environnement peut être l'objet d'une création divine qui ne s'explique pas nécessairement par les savoirs scientifiques. Il peut aussi constituer le milieu de vie d'un esprit, d'un revenant, d'un génie, d'un défunt, d'un aïeul, d'un Dieu, d'un sorcier. Le caractère sacré de l'environnement peut permettre volontairement ou involontairement la protection de l'environnement; dans d'autres contextes, cela peut aussi mener à la destruction de l'environnement.

Comme expliqué dans le cadre théorique (sect. 3.3.1.2), Sauvé (2001) a proposé un tableau avec des critères pour caractériser les représentations-types de l'environnement : mots-clés, images mentales, problème identifié, valeurs privilégiées, visée de l'ERE, stratégies de l'ERE et actions. Le tableau 5.11 approfondit cette proposition de caractérisation de l'environnement - objet sacré en reprenant ces critères qui permettent de la définir plus précisément.

**Tableau 5.11**  
**Caractéristiques de la représentation environnement – objet sacré**

Caractéristiques	Environnement – objet sacré
Mots-clés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dieu, génie, sorcier, divinité, esprit</li> <li>• Aïeul, revenant, ancêtre, défunt, réincarnation</li> <li>• Fétiche, sacré, culte, interdit, foi</li> <li>• Fétichisme, religion, sorcellerie, animisme, géomancie, croyance ancestrale</li> <li>• Culture, coutume, tradition, légende</li> <li>• Surnaturel, païen, mystique, spiritualité</li> </ul>



Images mentales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une forêt sacrée habitée par des ancêtres, par un esprit</li> <li>• Une mer protégée par une divinité</li> <li>• Une forêt envoutée à détruire</li> <li>• Un lieu naturel à ne pas pénétrer</li> <li>• Un sorcier qui réside dans un vieil arbre</li> <li>• Ne plus puiser de l'eau à une certaine heure pour ne pas en verser sur les revenants</li> <li>• Un génie à qui offrir un enfant en sacrifice dans la forêt</li> </ul>
Problème identifié	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des lieux ensorcelés peuvent causer un conflit qui mène à la destruction d'un lieu naturel</li> </ul>
Valeurs privilégiées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect</li> <li>• Dévotion</li> <li>• Spiritualité</li> </ul>
Visée ERE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecter un lieu sacré</li> <li>• Protéger l'environnement, que ce soit de manière volontaire ou non</li> </ul>
Stratégies ERE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion de groupe sur le lien entre le sacré et environnement</li> <li>• Étude de cas</li> <li>• Contes, légendes, récits</li> </ul>
Actions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interdiction de comportements destructeurs pour protéger un environnement objet sacré</li> <li>• Projet de valorisation environnementale</li> <li>• Préservation de milieux naturels sacrés</li> </ul>

L'environnement – objet sacré ne doit pas être confondu avec la représentation environnement – territoire-mère proposée par Pardo (2002). Bien que les deux représentations puissent évoquer les aînés, la tradition et la culture, l'environnement – territoire-mère vise à recréer ou à entretenir le sentiment d'appartenance avec un territoire et à mettre en valeur ses savoirs traditionnels. De son côté, la représentation



environnement – objet sacré reconnaît plutôt l’aspect sacré d’un lieu naturel. Or, un territoire-mère n’est pas nécessairement sacré et le caractère sacré d’un environnement ne représente pas nécessairement un territoire-mère. Voilà pourquoi il importe de créer une représentation distincte de l’environnement – territoire-mère, bien que ces deux représentations puissent cohabiter.

Si cette représentation se profile à l’issu d’une recherche en ERE au Bénin, l’environnement – objet sacré ne se veut pas exclusive à ce pays. Elle bonifie plutôt la typologie occidentale présentée dans le cadre théorique tout en permettant de la valider en Afrique de l’Ouest francophone. Ainsi, de futures recherches en ERE dans cette région du monde pourront la valider et y référer. Les représentations de cette typologie bonifiée et la manière d’appréhender l’environnement qui lui est associée sont présentées au tableau 5.12.

**Tableau 5.12**  
**Typologie des représentations de l’environnement**  
 (Selon Sauvé, 2002 et ajouts)

<b>Représentations</b>	<b>L’environnement</b>
Nature	à apprécier, à respecter, à préserver
Ressource	à gérer, à partager
Problème	à prévenir, �� résoudre
Système	à comprendre, pour mieux décider
Milieu de vie	à connaitre, �� aménager
Biosphère	Où vivre ensemble et à long terme
Projet communautaire	Où s’engager
Paysage	Où lire des milieux de vie
Territoire-mère (Pardo, 2002)	Auquel appartenir, où se sentir enraciné
Objet sacré (Ayotte-Beaudet)	�� vénérer, à honorer, �� fétichiser

### 5.1.3 Résultats relatifs aux représentations de la relation éducation – environnement

Une seule question a été utilisée pour connaître les représentations de la relation éducation – environnement des enseignants :

- *De votre point de vue, quelle devrait être la relation entre l'éducation et l'environnement?*

Au terme du codage des données rattachées aux représentations de la relation éducation – environnement, toutes les unités d'analyse ont pu être catégorisées selon les quatre représentations identifiées dans le cadre théorique (Sauvé, 1997) : l'éducation au sujet de l'environnement, l'éducation dans l'environnement, l'éducation par l'environnement et l'éducation pour l'environnement. Bien qu'un enseignant aurait pu exprimer des éléments de plus d'une représentation de la relation éducation – environnement, tous s'en sont tenus à une seule, à l'exception d'un enseignant qui n'en a pas manifesté.

Une représentation de la relation éducation – environnement domine le discours des enseignants : **l'éducation pour l'environnement** (11/15). Les enseignants parlent surtout de prévention et de protection pour évoquer cette relation : *L'apprenant vit dans un milieu et c'est normal qu'on lui montre les comportements à avoir vis-à-vis de ce milieu-là* (ENS.1), *je dois protéger par exemple mon environnement* (ENS.3), *l'école doit jouer un grand rôle dans l'éducation, la protection de l'environnement* (ENS.7), *les avantages aussi qui sont liés au bon comportement disons de l'homme sur l'environnement aussi nous allons leur montrer* (ENS.20). Le tableau 5.13 reprend les mots-clés issus du discours des enseignants liés à la représentation dominante de la relation éducation – environnement, *l'éducation pour l'environnement*. En ce qui concerne les autres représentations de la relation éducation – environnement, peu d'enseignants évoquent **l'éducation au sujet de**

**l'environnement (2/15) et l'éducation par l'environnement (1/15), alors qu'aucun n'évoque l'éducation dans l'environnement (0/15).**

**Tableau 5.13**  
**Mots-clés issus du discours des enseignants liés à une *éducation pour l'environnement***

- 
- Comportement à avoir vis-à-vis
  - Entretien, aménagement, prendre soin
  - Sauvegarde, protection
- 

#### **5.1.4 Interprétation relative aux représentations de la relation éducation – environnement**

Précédemment, il a été mentionné que le PNUE et l'UNESCO ont influencé l'institutionnalisation de l'ERE en matière d'enseignement secondaire au Bénin (sect. 1.4.2). Dans la perspective de l'UNESCO/PNUE (1988 : 7), l'ERE vise à « (...) résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement. » La prédominance de la représentation d'une éducation *pour* l'environnement dans le discours des enseignants rencontrés pourrait donc s'expliquer par l'importance des problèmes liés à l'environnement dans les nouveaux programmes. En effet, selon Sauvé (1997 : 18), l'éducation pour l'environnement permet d'apprendre « (...) à résoudre et à prévenir les problèmes environnementaux, de même qu'à gérer les ressources collectives. » Les enseignants pourraient avoir répondu à la question associée à la relation entre l'éducation et l'environnement en fonction des prescriptions curriculaires de leur discipline.

#### **5.1.5 Résultats relatifs aux représentations de l'ERE**

Deux questions ont servi à caractériser les représentations des enseignants en ERE (tableau 5.14). Le codage des données relatives aux représentations de l'ERE a permis de catégoriser toutes les unités d'analyse. Les enseignants ont exprimé des

éléments d'une seule représentation, sauf deux enseignants qui en ont évoqué deux et un enseignant n'en a pas manifesté.

**Tableau 5.14**

**Questions posées aux enseignants sur les représentations de l'ERE**

(Tiré du protocole d'entretien individuel avec les enseignants – appendice F)

---

Enseignants

- *Pour vous, qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement?*
  - *À votre avis, quel doit être le rôle de l'éducation relative à l'environnement dans la société béninoise?*
- 

Ainsi, deux représentations de l'ERE se dégagent du discours des enseignants, la **perspective socioécologique** (9/15) et la **perspective éducative** (7/15), alors qu'aucun n'évoque la **perspective pédagogique** (0/15). Par rapport à la perspective socioécologique, un enseignant (ENS.3) mentionne par exemple que *faire de l'éducation relative à l'environnement, c'est associer les enfants, les mettre au cœur de la gestion de l'environnement*. Un autre participant (ENS.18) précise que *c'est cet ensemble de tout qui permettra à un apprenant de cerner l'environnement autour de lui, d'observer sa dégradation et de chercher des voies et moyens pour proposer des solutions à la remédiation des problèmes constatés*. Puis, un troisième estime que *c'est une formation qui vise à connaître, à mieux connaître l'environnement, afin de le protéger, oui* (ENS.6). Quant à la perspective éducative, un participant (ENS.11) pense qu'*on peut peut-être dire que c'est l'ensemble des moyens que nous allons mettre en place dans l'éducation pour amener les apprenants à comprendre le bien-être de l'environnement* (ENS.11). Un autre explique que l'ERE, *c'est les éduquer à plus prendre conscience de ce qu'est l'environnement* (ENS.13). À titre de troisième exemple, pour l'ENS.8, *c'est faire connaître ce que c'est que l'environnement, comment faire pour vivre dans un bon environnement et tout ça là doit faire partie de l'éducation*. Ces différents extraits de verbatim illustrent les représentations variées des enseignants à propos de l'ERE. Le tableau 5.15 reprend



des mots-clés issus du discours des deux représentations dominantes de l'ERE : la perspective éducative et la perspective socioécologique.

**Tableau 5.15**  
**Mots-clés issus du discours des enseignants sur la perspective éducative et sur la perspective socioécologique de l'ERE**

Perspective éducative	Perspective socioécologique
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Connaissance de mon environnement</li> <li>▪ Vie dans un bon environnement</li> <li>▪ Bien-être de l'environnement, importance à la vie</li> <li>▪ Rôle de l'environnement dans notre vie</li> <li>▪ Environnement dont on prend soin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Protection, sauvegarde</li> <li>▪ Amélioration, meilleure gestion, mieux-agir</li> <li>▪ Sensibilisation</li> <li>▪ Des solutions</li> <li>▪ Danger qui guette, enjeux, limiter les dégâts</li> <li>▪ État de destruction, observer la dégradation</li> <li>▪ Génération future, décideur de demain</li> </ul>

### 5.1.6 Interprétation relative aux représentations de l'ERE

À la lumière des représentations exprimées par les enseignants de la relation éducation – environnement, l'absence de la perspective pédagogique comme représentation de l'ERE surprend peu. En effet, un seul enseignant a évoqué une éducation par l'environnement, l'environnement comme milieu d'apprentissage, et aucun n'a référé à une éducation dans l'environnement, l'environnement comme stratégie pédagogique (sect. 5.1.3). Puisque l'environnement ne représente ni un milieu d'apprentissage et ni une stratégie pédagogique pour la quasi-totalité des enseignants rencontrés, voilà pourquoi une absence de la perspective pédagogique, qui prône notamment « (...) *l'ouverture de l'école sur le milieu* (...) » (Sauvé, 1997 : 23), s'impose logiquement comme résultat. Dans le même ordre d'idées, telle que vue par les enseignants, la perspective socioécologique fait penser à l'éducation pour l'environnement et la perspective éducative rappelle une éducation au sujet de l'environnement. Ces résultats sur les représentations des enseignants de l'ERE

s'accordent donc avec les résultats des représentations de la relation éducation – environnement.

## 5.2 Pratiques enseignantes déclarées

Dans cette section, les résultats répondent au 2<sup>e</sup> objectif spécifique de la recherche, *caractériser les pratiques enseignantes déclarées en éducation relative à l'environnement selon les acteurs de l'enseignement secondaire*. Ils découlent des entretiens individuels avec tous les participants (sect. 4.2) et de l'entretien de groupe avec les enseignants. Puisque le 2<sup>e</sup> objectif spécifique a émergé pendant la collecte des données, les résultats qui y sont associés ne sont pas aussi exhaustifs que si les catégories d'analyse avaient été déterminées avant la collecte des données. Voici dans le tableau 5.16 les questions posées à chacun des groupes d'acteurs qui permettent de présenter les résultats qui suivent.

**Tableau 5.16**

**Questions posées aux participants pour répondre au 2<sup>e</sup> objectif spécifique**  
(Tiré des protocoles d'entretien individuel avec les enseignants, les directeurs d'établissement, les inspecteurs pédagogiques et les acteurs d'ONG en environnement à l'école secondaire – appendices F, G, H et I)

---

**Enseignants**

- *Comment abordons-nous l'environnement de manière générale à l'école?*
  - *En vertu des nouveaux programmes, est-ce que le programme d'études de la discipline que vous enseignez prescrit des apprentissages en lien avec l'environnement? Si oui, quels sont-ils?*
  - *Selon vous, dans les établissements scolaires que vous fréquentez, dans quelle mesure croyez-vous que les nouveaux programmes sont implantés?*
  - *Avez-vous accès aux programmes d'études de votre discipline?*
  - *Connaissez-vous les compétences transdisciplinaires décrites dans le programme d'études?*
  - *Connaissez-vous la compétence transdisciplinaire 5 : « agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable »? Si oui. Comment tenez-vous compte de cette compétence dans votre enseignement?*
  - *Est-ce que vous abordez l'éducation relative à l'environnement dans votre discipline? Si oui. De quelle manière parlez-vous d'éducation relative à l'environnement dans votre discipline?*
  - *Pour parler de l'environnement, demeurez-vous en classe ou si vous sortez en dehors de l'école?*
  - *À votre connaissance, est-ce que les ONG sont mises à contribution pour parler d'environnement à l'école?*
-

---

### Directeurs d'établissement

- *Quelle est la priorité de l'environnement à l'école secondaire?*
- *Qui fait le suivi de la progression des apprentissages dans chacune des disciplines, c'est-à-dire, qui vérifie si les enseignants auront le temps de faire toutes les situations d'apprentissages prescrites par leur programme d'études disciplinaire?*
- *Comment fait-on ce suivi?*
- *Qu'arrive-t-il si un enseignant ne parvient pas à couvrir tous les apprentissages prescrits par le programme d'études?*
- *Votre poste de directeur(trice) vous oblige-t-il à connaître les programmes d'études de toutes les disciplines?*
- *Connaissez-vous les compétences transdisciplinaires?*
- *Y a-t-il une compétence transdisciplinaire en lien avec l'environnement? Si oui, quelle est-elle?*
- *Comment les infrastructures de votre établissement permettent-elles en ce moment de réaliser des activités en éducation relative à l'environnement?*
- *Quand on vous présente un projet pour votre établissement, peu importe sa nature, qu'est-ce qui motive son acceptation ou son refus?*
- *Est-ce que parfois les ONG collaborent avec les établissements secondaires en matière d'éducation relative à l'environnement? Si oui, comment cela se passe-t-il? Si non, avez-vous connaissance de la présence d'ONG dans d'autres établissements secondaires en matière d'éducation relative à l'environnement?*
- *Est-ce que ce sont les écoles qui approchent les ONG ou si ce sont les ONG qui approchent les écoles?*

---

### Inspecteurs pédagogiques

- *Des savoirs environnementaux sont intégrés dans les programmes d'études de votre discipline. Est-ce que ces savoirs environnementaux ont été intégrés aux programmes d'études dans le cadre de la récente réforme? Si oui, qu'est-ce qui a mené à accorder une plus grande importance à l'environnement dans les nouveaux programmes d'études?*
  - *Quel rôle les inspecteurs jouent-ils dans l'élaboration des programmes d'études?*
  - *De manière générale, quel est le rôle des conseillers pédagogiques par rapport aux inspecteurs?*
  - *Qui s'occupe de faire le suivi quant à la progression des situations d'apprentissage des enseignants tout au long de l'année?*
  - *Comment la compétence transdisciplinaire 5 : « agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable » doit-elle être utilisée par les enseignants de votre discipline?*
  - *Y a-t-il des documents relatifs à l'environnement destinés aux enseignants? Si oui, comment ces documents sont-ils diffusés aux enseignants?*
  - *Quel rôle les clubs EPD (Environnement, Population et Développement) jouent-ils en éducation relative à l'environnement à l'école secondaire?*
  - *Lorsqu'on éduque à l'environnement, quelles sont les principales différences si on se trouve dans un milieu rural ou dans un milieu urbain?*
-

---

#### Acteurs d'ONG en environnement à l'école secondaire

- *Actuellement, de quelle manière les ONG s'impliquent-elles généralement en éducation relative à l'environnement avec les écoles?*
  - *Comment votre ONG contribue-t-elle avec les écoles pour faire de l'éducation relative à l'environnement?*
  - *Est-ce que ce sont les écoles qui approchent les ONG ou si ce sont les ONG qui approchent les écoles?*
  - *Y a-t-il d'autres activités menées par les ONG que celles que vous avez énumérées en matière d'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire?*
- 

#### Entretien de groupe avec les enseignants

- *Comment doit-on tenir compte de la compétence transdisciplinaire 5 : agir en harmonie avec l'environnement, dans une perspective de développement durable?*
  - *Le milieu scolaire d'un établissement public et privé offre-t-il les mêmes potentialités pour parler d'environnement?*
  - *Dans votre discipline, quels sont les éléments du milieu et les infrastructures déjà présents au sein de votre établissement scolaire qui permettent de mettre en pratique les apprentissages théoriques liés à l'environnement?*
  - *Dans votre discipline, quelles sont les différences entre une école en milieu urbain et une école en milieu rural en ce qui concerne les potentialités du milieu pour parler d'environnement?*
- 

Compte tenu de la méthodologie utilisée, aucun dénombrement des unités d'analyse ne se justifiait. À l'issue du codage, toutes les unités d'analyse se sont retrouvées dans les douze codes préalablement établis (sect. 3.4); aucune nouvelle catégorie n'émerge de l'analyse des données. Les résultats des douze codes sont divisés en trois catégories de variables caractérisant les pratiques enseignantes déclarées : 1) les variables de structuration des contenus, 2) les variables processuelles et 3) les variables relatives au dispositif. Les principaux résultats sont synthétisés sous forme de tableau pour chacune des sous-sections où les résultats suffisent.

### 5.2.1 Résultats relatifs aux variables de structuration des apprentissages en ERE

La première catégorie de variables décrivant les pratiques enseignantes déclarées en ERE, les variables de structuration des apprentissages en ERE, se rapporte à la sélection des apprentissages, à l'organisation des apprentissages, à l'opérationnalisation des objectifs d'apprentissage et aux activités sur les



apprentissages. Les activités sur les apprentissages sont réparties dans deux sous-sections, soit celles en contexte formel et celles en contexte non formel.

#### 5.2.1.1 Sélection des apprentissages en ERE

La sélection des apprentissages en ERE dépend des concepteurs des programmes d'études. Parmi eux, on trouve les inspecteurs pédagogiques de chaque discipline comme principaux maîtres d'œuvre, des conseillers pédagogiques, des professeurs certifiés et des enseignants.

Lorsqu'on demande aux enseignants quels sont les apprentissages environnementaux à réaliser dans leur discipline, leurs réponses s'orientent principalement vers l'acquisition de connaissances : *pour la plupart, nous mettons surtout l'accent sur les connaissances notionnelles* (ENS.6). Ils se conforment donc aux contenus de formation prescrits dans les programmes d'études pour chacune des situations d'apprentissage. Certains disent toutefois adapter ces contenus de formation aux réalités locales. *Oui, c'est à l'enseignant de voir le milieu dans lequel il se trouve et mettre l'accent sur certaines choses* (ENS.13).

De manière générale, les enseignants ne parlent pas naturellement des compétences. Lorsqu'ils y réfèrent, ils s'entretiennent plus aisément au sujet des compétences disciplinaires que des compétences transversales et des compétences transdisciplinaires. Pour plusieurs, les compétences transversales et les compétences transdisciplinaires sont évacuées des apprentissages.

La compétence transdisciplinaire 5, *Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable* (MESFTPRB, 2007), mérite qu'on s'y attarde en raison de son lien direct avec les apprentissages à réaliser en ERE. Parmi le groupe de quinze enseignants rencontrés, le tiers (5/15) connaissait cette compétence

transdisciplinaire alors que les deux tiers (10/15) l'ignoraient. Bien que celle-ci *devrait aider les enseignants à élaborer leur mise en situation (INS.1), ce n'est pas utilisé (ENS.3)* par les enseignants de manière générale.

**Tableau 5.17**

**Synthèse des résultats de la sélection des apprentissages en ERE**

- 
- Les concepteurs des programmes d'études sélectionnent les apprentissages en ERE.
  - Les apprentissages en ERE mettent l'accent sur les connaissances.
  - Les enseignants ne développent pas tous des compétences.
  - Les compétences transversales et transdisciplinaires sont souvent évacuées des apprentissages.
  - Peu d'enseignants connaissent l'existence de la compétence transdisciplinaire 5, *Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable.*
- 

**5.2.1.2 Organisation des apprentissages en ERE**

L'organisation des apprentissages en ERE dépend également des concepteurs des programmes d'études, soit les inspecteurs pédagogiques, des conseillers pédagogiques, des professeurs certifiés et quelques enseignants. Les concepteurs prescrivent une progression des apprentissages pour chacune des années du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire par le biais des programmes d'études. Les années se divisent ensuite en situations d'apprentissage selon une séquence imposée, identique à travers le pays. Les enseignants abordent les apprentissages en ERE au moyen de thèmes proposés dans les situations d'apprentissage. L'ensemble doit respecter la séquence des situations d'apprentissage des programmes d'études.

**Tableau 5.18**

**Synthèses des résultats de l'organisation des apprentissages en ERE**

- 
- Les concepteurs des programmes d'études prescrivent l'organisation des apprentissages en ERE pour chacun des niveaux et des disciplines.
  - Une année scolaire dans une discipline est divisée en situations d'apprentissages.
  - Les enseignants respectent la séquence prescrite de situations d'apprentissage.
-

### 5.2.1.3 Opérationnalisation des objectifs d'apprentissage en ERE

Les enseignants rencontrés affirment tous enseigner selon les nouveaux programmes d'études implantés à partir de 2005 lors de la réforme de l'enseignement secondaire. Par contre, ils n'arrivent généralement pas à atteindre tous les objectifs d'apprentissage prescrits en une année. Ainsi, certaines situations d'apprentissage ne sont pas abordées ou sont exécutées que partiellement. Par exemple, la situation d'apprentissage no 5 de la classe de 6<sup>e</sup> en SVT, *Oh! Pollution! Tu nous tues à petit feu!*, se trouve en 5<sup>e</sup> position sur six situations d'apprentissage dans l'année. Lorsqu'un enseignant n'arrive pas à compléter le programme d'études, ses élèves n'acquièrent donc pas les connaissances relatives à l'environnement de cette situation d'apprentissage. À ce sujet, un directeur (DIR.1) déclare que dans son établissement, chaque enseignant *sait qu'il doit s'arranger pour terminer au moins quatre situations* [d'apprentissage] *sur cinq*. Un inspecteur pédagogique (INS.1) soutient même *que parfois les enseignants ne terminent au tiers ou aux deux tiers le programme qu'ils doivent faire*. Cette situation fréquemment rencontrée crée ainsi une rupture dans le continuum d'apprentissages prescrits, engendrant des lacunes d'apprentissage chez les élèves.

Si un nombre important d'enseignants n'arrive pas à compléter le programme d'études, le suivi de la progression des apprentissages des enseignants incombe à plusieurs acteurs pendant l'année. D'abord, chaque discipline dispose d'un animateur d'établissement (AE) pour le premier et le second cycle. Il coordonne les activités des enseignants d'une même discipline pour un cycle. Les AE de toutes les disciplines se rapportent ensuite au censeur de l'établissement, responsable des études. Ce dernier relève à son tour du directeur qui est l'administratif qui coiffe le tout. Les inspecteurs pédagogiques vont également en classe pour visiter les enseignants, leur apporter un soutien pédagogique ou offrir des formations. Enfin, il y a les conseillers pédagogiques qui agissent à titre de représentants des inspecteurs pédagogiques sur le



terrain. Le suivi de la progression des apprentissages incombe donc aux AE, aux censeurs, aux directeurs, aux conseillers pédagogiques et aux inspecteurs pédagogiques. Pour expliquer les difficultés de mise en œuvre de tous les objectifs d'apprentissage en ERE à l'intérieur d'une année, on évoque plusieurs raisons réunies dans le tableau 5.19.

**Tableau 5.19**

**Synthèse des difficultés de mise en œuvre des objectifs d'apprentissage en ERE**

- Des programmes d'études trop chargés
- Une masse horaire disciplinaire insuffisante
- Des grèves enseignantes dans le secteur public
- Des établissements utilisés comme centre d'examens
- Des semaines de formation pendant l'année scolaire
- Un manque de travail des apprenants
- Une préparation lacunaire de certains enseignants
- Un partage des classes en raison du manque d'infrastructures
- Des effectifs d'élèves parfois écrasants
- Un manque de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs pédagogiques pour assurer le suivi dans les établissements

La classe de 3<sup>e</sup> semble toutefois se distinguer des autres, car à la fin de celle-ci, les élèves sont soumis à un objectif précis : l'obtention de leur Brevet d'études de premier cycle, le BEPC. Pour y arriver, on brule parfois des étapes et les enseignants doivent travailler ardemment. Un enseignant affirme même qu'en classe de 3<sup>e</sup>, *il n'y a pas celui-là qui pourrait dire qu'il a fini le programme sans faire des cours de rattrapage* (ENS.18).

**Tableau 5.20**

**Synthèses des résultats de l'opérationnalisation des apprentissages en ERE**

- Les enseignants n'atteignent généralement pas tous les objectifs d'apprentissage prescrits dans une année.
- Plusieurs raisons sont invoquées pour expliquer la difficulté de mise en œuvre des objectifs d'apprentissage en ERE.
- En classe de 3<sup>e</sup>, les enseignants terminent les cours en raison de la passation du Brevet d'études de premier cycle.



- 
- Le suivi de la progression des apprentissages des enseignants incombe aux animateurs d'établissement de chaque discipline, aux censeurs, aux directeurs, aux conseillers pédagogiques et ultimement, aux inspecteurs pédagogiques.
- 

#### 5.2.1.4 Activités sur les apprentissages en ERE en contexte formel

Bien que les activités puissent se dérouler à tout moment d'une situation d'apprentissage, la phase de réinvestissement représente souvent un moment propice pour la tenue d'activités sur les apprentissages en ERE. Celles-ci se divisent en trois catégories, soit 1) les activités en classe, 2) les activités sur le terrain de l'établissement scolaire et 3) les activités à l'extérieur de l'établissement scolaire. Les activités citées dans ces trois catégories sont présentées dans le tableau 5.21.

**Tableau 5.21**  
**Activités sur les apprentissages en ERE en contexte formel**

Catégories d'activités	Activités sur les apprentissages en ERE
Activités en classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prendre des notes</li> <li>▪ Dégager une problématique environnementale au départ d'un texte, d'une image, d'une photo</li> <li>▪ Rédiger un plan d'action</li> <li>▪ Élaborer un dossier de recherche</li> <li>▪ Mobiliser des ressources</li> <li>▪ Trouver des solutions à une problématique environnementale</li> <li>▪ Écrire un texte, un résumé</li> </ul>
Activités sur le terrain d'établissement	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planter des arbres</li> <li>▪ Aménager un parterre</li> <li>▪ Cultiver des plantes</li> </ul>
Activités à l'extérieur de l'établissement scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mobiliser des ressources</li> <li>▪ Réaliser une sortie de proximité près de l'établissement : milieu aquatique, lieu où il y a des déchets, nature environnante</li> <li>▪ Faire une sortie pédagogique : érosion côtière, types de paysage, roches, jardin, musée</li> </ul>

### **5.2.1.5 Activités sur les apprentissages en ERE en contexte non formel**

Les activités sur les apprentissages en ERE en contexte non formel proviennent d'initiatives du personnel d'un établissement scolaire, du programme d'éducation en matière d'Environnement et Population pour un Développement humain et d'ONG. D'abord, des activités sur les apprentissages en ERE en contexte non formel résultent de l'implication du personnel d'un établissement scolaire, des directeurs ou des enseignants, qui souhaitent développer des projets avec les élèves. Ensuite, il existe les clubs EPD qui ont été fondés en 2004 par le MESFTPRIJ à la suite d'un arrêté ministériel. Au nombre de 37 dans tout le pays au moment de la collecte des données, ils visent à aider les élèves à se former, à s'informer et à s'autoformer sur les questions qui les entourent, notamment en matière d'environnement. Ainsi, les élèves qui souhaitent s'impliquer volontairement 1) mettent en pratique les apprentissages réalisés en classe et 2) éduquent leurs pairs. Des enseignants de toutes disciplines peuvent agir à titre d'encadreurs des clubs EPD. Ce ne sont toutefois que quelques CEG à travers le pays qui disposent d'un club EPD, alors que davantage de CEG souhaitent obtenir un financement de l'État pour mettre un club EPD en place au sein de leur établissement. Enfin, des ONG participent également à la planification et à la mise en œuvre d'activités sur les apprentissages en ERE en contexte non formel. Bien que les administrations soient ouvertes à ce type de collaboration, ce sont généralement les ONG qui se rapprochent des établissements. Une majorité des enseignants ont toutefois dit ne pas avoir rencontré ou côtoyé d'ONG en ERE. S'il y a des initiatives locales dans certains établissements, cette situation n'est donc pas généralisée. Par contre, lorsqu'elles sont présentes, les ONG peuvent mener une diversité d'activités sur les apprentissages en ERE. L'ensemble des activités sur les apprentissages en ERE en contexte non formel se retrouve dans le tableau 5.22 en fonction des acteurs précédemment cités.

Tableau 5.22

**Activités sur les apprentissages en ERE en contexte non formel selon les acteurs**

Acteurs	Activités sur les apprentissages en ERE
Personnel d'un établissement scolaire, des directeurs ou des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Animer une session d'activités parascolaires sur l'environnement.</li> <li>▪ Afficher des messages de sensibilisation dans l'établissement.</li> <li>▪ Coordonner une campagne de salubrité : balayer, sarcler et nettoyer la cour d'école.</li> <li>▪ Planter des arbres à l'occasion de la <i>Journée nationale de l'arbre</i> le 1<sup>er</sup> juin.</li> <li>▪ Mettre des fleurs dans un parterre.</li> </ul>
Encadreurs des clubs EPD	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permettre aux élèves de mettre en pratique les apprentissages réalisés en classe.</li> <li>▪ Offrir un espace d'éducation des pairs aux élèves.</li> </ul>
Acteurs d'ONG	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mettre en place des écoclubs.</li> <li>▪ Former les élèves au tri et à la gestion des déchets et du compost.</li> <li>▪ Participer à l'aménagement et à l'entretien des espaces verts.</li> <li>▪ Animer une activité d'assainissement ou de sensibilisation.</li> <li>▪ Planter et entretenir des arbres.</li> <li>▪ Rédiger du matériel pédagogique relatif à l'environnement en collaboration avec des élèves et/ou des enseignants.</li> <li>▪ Permettre la réalisation d'activités pratiques plutôt que théoriques selon l'expertise de l'ONG.</li> </ul>

### 5.2.2 Interprétation relative aux variables de structuration des apprentissages en ERE

Au départ de l'interprétation des variables de structuration des apprentissages en ERE, plusieurs réflexions s'imposent. D'abord, rappelons que la récente réforme éducative au Bénin a adopté une approche par compétences. Ceci implique que le développement de compétences constitue le principal objet d'apprentissage prescrit par les programmes d'études. Selon Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009 : 64), une compétence se précise à travers un contexte, une personne, un cadre situationnel, un champ d'expériences vécues, un cadre d'actions, un cadre de ressources et un cadre d'évaluation permettant « (...) d'affirmer que le traitement de la situation est achevé, réussi et socialement acceptable. » Quant au cadre de ressources, bien qu'il inclue des ressources, il ne s'y limite pas. Les résultats montrent toutefois que les connaissances forment les principaux apprentissages mis de l'avant par plusieurs enseignants. Cette situation pourrait s'expliquer notamment par le manque de formation des enseignants et une adhésion modérée à l'introduction d'une approche par compétences. D'autres recherches mériteraient que l'on s'attarde à cette question.

Puis, les résultats à propos de la connaissance de la compétence transdisciplinaire 5, *Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable*, indiquent que les deux tiers des enseignants de notre population à l'étude l'ignoraient. Contrairement aux compétences disciplinaires, les compétences transversales et transdisciplinaires qui se retrouvent dans les programmes d'études ne doivent pas être évaluées. Cette situation pourrait expliquer pourquoi maints enseignants les évacuent des apprentissages à réaliser. Il faudrait donc se pencher davantage sur les raisons pour lesquelles les apprentissages associés aux compétences transdisciplinaires et aux compétences transversales sont peu sélectionnés par les enseignants.



Ensuite, sauf pour les classes de 3<sup>e</sup>, plusieurs raisons ont été invoquées pour expliquer le manque de temps pour couvrir tous les apprentissages prescrits en environnement durant l'année scolaire (tableau 5.19). Les enseignants estiment que les élèves passent d'un niveau à l'autre en accumulant les déficits d'apprentissage relatifs à l'environnement, ce qui devient de plus en plus marqué pendant la progression de leurs études au secondaire. Vu le nombre élevé de difficultés liées à la mise en œuvre des objectifs d'apprentissage en ERE, les décideurs gagneraient à se réunir pour réfléchir à cette problématique. Les solutions à apporter impliquent une rencontre tant avec les inspecteurs pédagogiques et les décideurs du ministère de l'Enseignement Secondaire qu'avec les conseillers pédagogiques, les directions d'établissement et les enseignants.

Enfin, il importe de s'intéresser aux activités liées à l'ERE en contexte non formel dans les établissements scolaires, car bien que non obligatoires pour les élèves, les activités proposées offrent l'opportunité de mettre en pratique la théorie vue en classe. Lorsque présentes dans un établissement scolaire par le biais d'ONG, du programme des clubs EPD ou d'initiatives de membres du personnel, les activités apportent généralement une richesse supplémentaire aux activités réalisées dans le cadre formel; ces dernières peuvent ainsi servir d'inspiration. Christine Panchaud (2005 : 15) estime justement que « (...) le système formel a beaucoup à apprendre du non formel. En effet, les innovations éducatives trouvent souvent leur origine dans le sous-secteur du non formel. » Elle ajoute que l'éducation non formelle ne doit toutefois pas se substituer aux lacunes ciblées de l'éducation formelle. Les directeurs d'établissement secondaire gagneraient donc à mettre en place des conditions qui facilitent la tenue de telles activités par le personnel de leur établissement ou à créer des partenariats avec des ONG en matière d'environnement.

### **5.2.3 Résultats relatifs aux variables processuelles en ERE**

Les variables processuelles en ERE, soit la deuxième catégorie de variables des pratiques enseignantes déclarées en ERE, se déclinent en quatre : les conditions de la dynamique de l'apprentissage, la répartition des initiatives, le registre de la communication didactique et les modalités d'évaluation. Les résultats suivent pour chacune d'entre elles.

#### **5.2.3.1 Conditions de la dynamique de l'apprentissage en ERE**

Aucun participant n'a évoqué des conditions de la dynamique de l'apprentissage en ERE.

#### **5.2.3.2 Répartition des initiatives en ERE**

Bien que quelques enseignants disent parfois laisser leurs élèves rechercher de l'information sur un thème au choix, les initiatives en ERE sont à de rares exceptions près de type enseignement magistral.

#### **5.2.3.3 Registre de la communication didactique en ERE**

Aucun participant n'a évoqué le registre de la communication didactique en ERE.

#### **5.2.3.4 Modalités d'évaluation en ERE**

Lorsqu'il s'agit de l'évaluation en ERE comme de manière générale, celle-ci porte sur les compétences disciplinaires uniquement. Un enseignant (ENS.6) se questionne toutefois : *l'objectif de ces nouveaux programmes en fait, c'est de faire acquérir aux apprenants des compétences. Mais, est-ce que c'est vraiment le cas? Est-ce qu'on fait vraiment acquérir à ces apprenants les compétences?* En posant cette question, il laisse entendre que des enseignants évaluent encore des contenus. Un autre

enseignant entretient cette confusion alors qu'il affirme que *les élèves seront évalués par rapport au contenu. C'est le contenu qu'on évalue ici* (ENS.3). Bref, même si officiellement on évalue des compétences, certains enseignants semblent plutôt évaluer des contenus.

Par rapport aux compétences transdisciplinaires et aux compétences transversales, elles peuvent servir à la mise en situation d'une évaluation, sans toutefois faire l'objet d'une évaluation. Ainsi, on n'évalue jamais de manière formelle la compétence transdisciplinaire no 5, *Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable*.

**Tableau 5.23**  
**Synthèses des résultats des modalités d'évaluation en ERE**

- 
- L'évaluation des compétences s'attarde aux compétences disciplinaires.
  - Aucune compétence transversale et transdisciplinaire ne fait l'objet d'une évaluation formelle.
  - Des enseignants évaluent des connaissances plutôt que des compétences.
- 

#### **5.2.4 Interprétation relative aux variables processuelles en ERE**

Parmi les quatre catégories de variables processuelles en ERE relatives aux pratiques enseignantes déclarées, deux d'entre elles ne comprennent aucune donnée : les conditions de la dynamique d'apprentissage en ERE et le registre de la communication didactique en ERE. Cette absence de données s'explique par le fait que dans le cadre de cette recherche exploratoire, les catégories d'analyse des données associées aux pratiques enseignantes n'étaient pas encore déterminées lors de la collecte de données. Des questions associées à ces catégories n'ont donc pas été intégrées dans les protocoles d'entretien. Même si des résultats ont été recueillis pour la répartition des initiatives en ERE et les modalités d'évaluation en ERE, aucune question spécifique n'y était rattachée dans les protocoles d'entretien.

Les quelques données amassées sur la répartition des initiatives en ERE laissent croire que ces dernières comportent la plupart du temps un caractère magistral. D'autres recherches permettraient toutefois d'établir plus clairement la provenance des initiatives en ERE.

En ce qui concerne les modalités d'évaluation en ERE, des participants soulignent que l'évaluation de certains enseignants en ERE porte encore sur les contenus. Ces résultats concordent avec ceux précédemment évoqués (sect. 5.2.1.1), soit le fait que des enseignants mettent l'emphasis sur l'acquisition de connaissances plutôt que sur les compétences même si les programmes d'études ciblent clairement les compétences comme objet d'évaluation. Pourtant, « [l]a compétence ne se réduit pas à un corpus de connaissances ou de savoir-faire » (Scallon, 2004 : 103). Une confusion existe aussi à l'égard des compétences à évaluer de manière formelle. Si les participants s'accordent que dans les faits, seules les compétences disciplinaires sont évaluées, les programmes d'études identifient toutefois des critères d'évaluation pour les compétences transversales et transdisciplinaires. Pour clarifier ces incohérences et mieux comprendre les modalités d'évaluation en ERE, des questions plus précises auraient mérité d'être incluses aux protocoles d'entretien à cet égard. Pourquoi évalue-t-on en ERE? Sur quoi porte l'évaluation en ERE? De quelle manière évalue-t-on en ERE? Malgré tout, les résultats indiquent un décalage entre les pratiques enseignantes en évaluation en ERE et les prescriptions curriculaires. Cette situation témoigne des défis associés au passage du curriculum officiel au curriculum effectif constatés au deuxième chapitre par maints auteurs (Legendre, 2008; Jonnaert et Ettayebi, 2008; Jonnaert et Ettayebi, 2007; Paquay, 2007; Audigier, Crahay et Dolz, 2006).



### **5.2.5 Résultats relatifs aux variables associées aux dispositifs en ERE**

Les résultats des variables associées aux dispositifs en ERE se divisent ainsi : lieux et espaces d'enseignement – apprentissage, regroupement des élèves, organisation temporelle puis le matériel et les supports didactiques.

#### **5.2.5.1 Lieux et espaces d'enseignement – apprentissage en ERE**

D'abord, on s'entend pour dire que *c'est surtout en classe qu'on parle d'environnement* (ENS.10). Cependant, certains établissements doivent composer avec certaines problématiques comme le manque de classes ou un effectif trop abondant pour la superficie de la classe. Le manque de classes entraîne généralement une diminution de la masse horaire dans une ou plusieurs disciplines, alors qu'un effectif trop abondant pour la superficie de la classe limite souvent l'éventail des méthodes pédagogiques possibles. Quant aux laboratoires, rares sont les établissements qui en disposent.

En dehors des bâtiments de l'école, on liste un certain nombre de circonstances matérielles et d'aménagements pour l'enseignement – apprentissage en ERE à l'intérieur du terrain de l'établissement scolaire comme à proximité de celui-ci : la vallée de l'Ouémé et son fleuve, une forêt, des bacs à ordures, une rue près de l'école où il y a une problématique environnementale telle la gestion des déchets, le sol, un espace vert, un jardin, un dépotoir à ciel ouvert ou un champ. Ces lieux peuvent tous servir aux enseignants pour contextualiser les apprentissages environnementaux selon ce qui les environne.

Lorsqu'on évoque les lieux et espaces d'enseignement – apprentissage en ERE, on différencie souvent les milieux urbains des milieux ruraux. À cet égard, au moment de construire un établissement d'enseignement public, soit un CEG, l'État octroie un

certain nombre d'hectares; on trouve donc de l'espace outre les bâtiments. En contrepartie, les promoteurs d'une école privée doivent eux-mêmes acheter de l'espace. Par souci de rentabilité, ces derniers ne disposent donc généralement pas d'une superficie aussi vaste que les CEG. Voilà pourquoi dans la plupart des cas les participants jugent que les CEG offrent plus de potentialités que les écoles privées pour parler d'environnement.

On compare également les établissements selon leur localisation, en milieu urbain ou en milieu rural. On estime que le milieu rural offre d'ordinaire plus de potentialités et de superficie autour de l'école pour offrir des lieux et espaces naturels d'enseignement – apprentissage en ERE. En effet, *le milieu rural est moins dégradé et est pourvu d'une diversité importante d'éléments naturels* (ENS.21). À cela s'ajoute le fait que la pollution ne se voit pas autant en milieu urbain qu'en milieu rural. Nonobstant, le milieu urbain permet d'aborder une diversité de problématiques environnementales. En somme, les milieux urbain et rural offrent des lieux et espaces d'enseignement – apprentissage en ERE distincts.

On retiendra donc que l'enseignement – apprentissage en ERE se déroule principalement en classe, bien qu'il existe une diversité de lieux et d'aménagements hors de la classe et que les potentialités pour traiter d'environnement diffèrent selon le type d'établissement, public ou privé, et selon le milieu, urbain ou rural.

**Tableau 5.24**  
**Synthèses des résultats des lieux et espaces**  
**d'enseignement – apprentissage en ERE**

- 
- L'enseignement se déroule en classe, sauf pour de rares exceptions.
  - Les classes ne suffisent pas toujours pour combler tous les besoins d'enseignement d'un établissement scolaire.
  - Peu d'écoles possèdent un laboratoire.
  - Des lieux environnant les établissements d'enseignement peuvent servir d'environnement d'apprentissage.
-

- 
- Les CEG disposent généralement de plus d'espaces que les écoles privées.
  - D'ordinaire, une école en milieu rural offre plus de potentialités quant aux lieux et espaces d'enseignement – apprentissage en ERE à l'extérieur de la classe.
- 

### **5.2.5.2 Regroupement des élèves en ERE**

Les élèves travaillent de manière individuelle ou en groupe. Par contre, un effectif pléthorique restreint les possibilités de regroupement des élèves pour l'enseignant.

### **5.2.5.3 Organisation temporelle en ERE**

Comme mentionné (sect. 5.2.1.2), les enseignants respectent la séquence prescrite des situations d'apprentissage dans les programmes d'études. Cependant, il a aussi été évoqué (sect. 5.2.1.3) qu'ils n'atteignent pas la totalité des objectifs d'apprentissage relatifs à leur discipline et à leur classe. En ce sens, ils se trouvent confrontés à une nécessaire réorganisation temporelle, accélérant le temps dédié à une situation d'apprentissage, escamotant le temps alloué à une autre.

### **5.2.5.4 Matériel et supports didactiques en ERE**

La DIP, qui relève du MESFTRIJ, est responsable de rédiger les programmes d'études ainsi que les guides qui orientent les enseignants par rapport à sa mise en œuvre de ces programmes-là. Ces documents sont envoyés à l'administration des établissements d'enseignement en quantité moindre que le nombre d'enseignants qui doivent l'utiliser. Ainsi, il faut généralement que les enseignants se rapprochent des autorités de l'établissement pour les obtenir et les photocopier, car les programmes d'études et les guides du programme d'études ne se trouvent pas sur internet. *Le mieux, c'est de ne pas attendre qu'on te remette le programme officiellement (ENS.7).* Un directeur confie effectivement que certains vacataires utilisent d'anciens documents plutôt que de se procurer les nouveaux. *D'autres n'ont jamais vu la couleur de ce programme (ENS.19).* Il en va donc de la bonne volonté de chaque

enseignant en ce qui concerne l'utilisation des programmes d'études et des guides du programme d'études.

En ce qui concerne les supports didactiques, il existe des manuels pédagogiques et des cahiers d'activités que les enseignants emploient en parallèle au programme d'études et de son guide. La DIP possède également un centre de documentation, ce qui fait que les enseignants peuvent se rapprocher des conseillers pédagogiques ou des inspecteurs pédagogiques pour obtenir de l'information en lien avec l'environnement. Cependant, aucune information n'a été recueillie sur la nature et la qualité de cette documentation. Le ministère de l'Environnement produit lui aussi des documents, mais leur disponibilité demeure limitée. Les enseignants souhaiteraient une accessibilité accrue aux supports didactiques, surtout en milieu rural.

Comme souligné (sect. 5.2.3.1), peu d'établissements disposent d'un laboratoire. Lorsqu'ils en possèdent un, celui-ci n'est pas pour autant équipé comme il se doit. Néanmoins, le ministère de l'Enseignement Secondaire a doté certains CEG d'une quantité énorme de matériel de laboratoire. Ce matériel devait être accessible pour les CEG avoisinants. Mais, puisque plusieurs enseignants ne restituaient pas le matériel de laboratoire au CEG duquel il l'avait emprunté, les directeurs sont devenus réticents à le prêter, le confinant à leur établissement. Ajouté à cela, faute de laborantins, des quantités importantes de matériel de laboratoire n'ont jamais été déballées. Pour peu qu'il en existe, une gestion efficace du matériel de laboratoire s'avère donc nécessaire pour maximiser son utilisation.

Quant au matériel pédagogique, les enseignants utilisent parfois des images, des photos ou des textes. La télévision et internet constituent également deux sources de documentation pour les enseignants et les élèves. Mais, les écoles ne jouissant pas de



beaucoup de matériel, les enseignants tirent avantage à faire preuve de créativité en sollicitant parfois la collaboration des élèves pour en apporter de la maison.

**Tableau 5.25**

**Synthèses des résultats du matériel et des supports didactiques en ERE**

- 
- Les enseignants ont la responsabilité de se procurer les programmes d'études.
  - Des enseignants ne possèdent parfois pas les programmes d'études nécessaires à leur enseignement.
  - Les enseignants utilisent des manuels pédagogiques et des cahiers d'activités.
  - La DIP et le ministère de l'Environnement possèdent des documents relatifs à l'environnement, mais leur accessibilité demeure limitée.
  - Certains CEG ont été dotés de matériel de laboratoire, mais l'usage de ce dernier demeure limité.
  - Les enseignants emploient comme matériel pédagogique des images, des photos et des textes tout en utilisant la télévision et internet comme sources de documentation.
- 

**5.2.6 Interprétation relative aux variables associées aux dispositifs en ERE**

Dans la section 5.2.1.4, le tableau 5.21 recense une série d'activités sur les apprentissages en ERE en contexte formel : les activités en classe, les activités sur le terrain de l'établissement et les activités à l'extérieur de l'établissement scolaire. Toutefois, les résultats concernant les lieux et espaces d'enseignement – apprentissage en ERE suggèrent que les activités se déroulent en quasi-totalité en classe. Cette situation surprend lorsqu'on se rappelle qu'avant la colonisation de l'Afrique de l'Ouest, l'éducation se déroulait dans la communauté, dans le milieu de vie des enfants. Le modèle de l'école coloniale du Bénin aujourd'hui adapté aux orientations mondiales convergentes en éducation ne considère donc presque plus une *éducation au sujet des sciences dans l'environnement*. Cette dimension éducative proposée par Patrick Charland (2008 : 228) est « [axée] sur la relation à la nature, ce sont ses approches éducatives cognitives (apprendre des choses sur la nature) ou expérientielles (vivre dans la nature et apprendre d'elle) qui pourront être mises à profit. » Pourtant, dans le contexte d'un système éducatif où les besoins de

financement se ressentent, les enseignants gagneraient à exploiter le milieu de vie à proximité des écoles. Ces résultats concordent avec les résultats à propos des représentations des enseignants à l'égard de l'*éducation dans l'environnement* (0/15), de l'*éducation par l'environnement* (1/15) et de la *perspective pédagogique* (0/15) de l'ERE. Ces éléments de représentation valorisent notamment l'environnement comme ressource pédagogique, comme milieu d'apprentissage, comme moyen d'ouvrir l'école au milieu de vie des élèves (Sauvé, 1997). Puisque les représentations ci-haut n'ont pas été mentionnées par les enseignants, il s'avère logique que les enseignants affirment ne pas sortir à l'extérieur de la classe ou de l'établissement scolaire régulièrement. Néanmoins, à l'instar de l'éducation traditionnelle, l'école gagnerait à exploiter des stratégies pédagogiques à peu de frais qui seraient fortement ancrées dans son environnement (Any-Gbayere, 2006).

Pour les mêmes raisons exprimées précédemment (sect. 5.2.4), aucune question n'a été posée précisément aux participants à propos du regroupement des élèves en ERE. Quelques-uns ont tout de même affirmé que les élèves travaillent soit individuellement ou en groupe. Cependant, des effectifs pléthoriques limitent souvent ces derniers. Ce constat s'accorde avec celui des ministères responsables de l'Éducation (2007 : 53) qui identifiaient une « inadéquation entre la progression des effectifs et l'évolution des infrastructures (salles de classe, laboratoires, bibliothèques, infirmerie, cantines et ateliers) ». En plus de problèmes liés aux infrastructures comme les salles de classe et les laboratoires, on déplore un manque de matériel et supports didactiques en ERE. Par exemple, des participants mentionnent que des enseignants ne disposent pas du programme d'études; certains ne l'ont jamais lu. Selon Adiza Hima (2012), environ 30 % des enseignants en Afrique ne possèdent ni guide pédagogique, ni programme d'études officiel. Ce manque de ressources pédagogiques ne favorise certainement pas l'ERE. Certaines initiatives visent à combler cette insuffisance, comme les documents développés par Gardien-ONG

(2011a; 2011 b; 2011c) sur les changements climatiques. Le ministère responsable de l'Environnement pourrait lui aussi contribuer à la production de matériel pédagogique en ERE. Mais, outre les fiches pédagogiques sur l'environnement développées pour l'enseignement primaire par l'Agence béninoise pour l'environnement en 2000, aucune initiative en ce sens ne semblait en développement lors de la collecte des données. Un important travail reste donc à accomplir pour que les enseignants disposent de supports didactiques de qualité en matière d'ERE.

### **5.3 Situation actuelle de l'infrastructure pédagogique liée à l'ERE**

Cette section du chapitre des résultats rend compte du 3<sup>e</sup> objectif spécifique, *identifier les éléments de l'infrastructure pédagogique concernant l'éducation relative à l'environnement que les acteurs de l'enseignement secondaire souhaitent conserver, éliminer et ajouter*. Ces éléments se partagent en cinq composantes : les besoins pédagogiques, les objectifs pédagogiques, les méthodes pédagogiques, l'évaluation pédagogique et la gestion de l'enseignement – apprentissage. Les résultats font l'objet d'une synthèse sous forme de tableau dans chacune des sous-sections. Comme le 3<sup>e</sup> objectif spécifique a émergé pendant la collecte des données, les résultats associés ne sont pas aussi exhaustifs que si les catégories d'analyse des données avaient été décidées avant la collecte des données. Les questions adressées aux différents groupes d'acteurs pour répondre à ce 3<sup>e</sup> objectif spécifique sont déclinées dans le tableau 5.26.

Tableau 5.26

**Questions posées aux participants pour répondre au 3e objectif spécifique**  
 (Tiré des protocoles d'entretien individuel avec les enseignants, les directeurs d'établissements, les inspecteurs pédagogiques et les acteurs d'ONG en environnement à l'école secondaire – appendices F, G, H et I – et du protocole d'entretien de groupe avec les enseignants – appendice J)

---

 Enseignants

- *Selon vous, est-il pertinent d'intégrer l'éducation relative à l'environnement à l'école et pourquoi?*
- *Que pensez-vous des contenus environnementaux des programmes d'études du secondaire?*
- *Croyez-vous que les enseignants ont la formation nécessaire pour parler d'environnement?*
- *De quels thèmes environnementaux aimeriez-vous que l'on discute à l'école secondaire?*
- *Devrions-nous aborder les mêmes thèmes environnementaux au nord et au sud du Bénin?*
- *Les programmes d'études actuels reflètent-ils les réalités environnementales du milieu où vous enseignez?*
- *Selon vous, quelle est ou quelles sont les disciplines les plus propices à l'intégration aux programmes d'études de l'éducation relative à l'environnement?*
- *Quelle est la meilleure manière d'intégrer l'éducation relative à l'environnement à l'école dans votre discipline?*
- *Selon votre représentation de l'environnement, quelles sont les meilleures manières de parler d'environnement à l'école, toute discipline confondue?*
- *Avez-vous des souhaits à formuler quant à l'intégration des contenus environnementaux au milieu scolaire au secondaire?*

---

 Directeurs d'établissement

- *À votre avis, est-il pertinent d'intégrer l'éducation relative à l'environnement à l'école et pourquoi?*
  - *Croyez-vous que les enseignants ont la formation nécessaire pour parler d'environnement?*
  - *Les enseignants disposent-ils des moyens nécessaires pour mettre en pratique les apprentissages théoriques réalisés en classe en éducation relative à l'environnement?*
  - *Quelle est ou quelles sont les disciplines les plus propices pour réaliser des activités d'éducation relative à l'environnement?*
  - *Les enseignants semblent constater que sur le plan de l'éducation relative à l'environnement, il est difficile de se servir de la théorie pour la mettre en pratique. Que pensez-vous de cela?*
  - *Avez-vous des suggestions pour faciliter la mise en pratique des apprentissages théoriques réalisés en classe par les élèves en matière d'éducation relative à l'environnement?*
  - *Quelles sont les conditions qui pourraient faciliter la réalisation d'activités liées à l'environnement dans votre établissement?*
  - *Avez-vous des souhaits à formuler quant à l'intégration de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire?*
-



---

### Inspecteurs pédagogiques

- *Selon vous, est-il pertinent d'intégrer l'éducation relative à l'environnement à l'école et pourquoi?*
- *À votre avis, croyez-vous que les nouveaux programmes sont maîtrisés par l'ensemble des enseignants de votre discipline?*
- *Plusieurs enseignants semblent faire le constat qu'il est difficile de faire le lien entre la théorie vue en classe et la pratique lorsqu'il s'agit de l'environnement. Qu'en pensez-vous?*
- *Croyez-vous que la majorité des enseignants de votre discipline a la formation nécessaire pour faire de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire?*
- *Plusieurs ONG semblent avoir une expertise pratique en environnement. Selon vous, ces ONG pourraient-elles être mises à contribution pour la formation des acteurs de l'éducation au secondaire?*
- *Devrions-nous aborder les mêmes thèmes environnementaux au nord et au sud du Bénin?*
- *Le programme d'études de votre discipline permet-il aux enseignants de l'adapter aux réalités environnementales de leur milieu selon vous?*
- *À votre avis, quelle est la meilleure manière d'intégrer l'éducation relative à l'environnement à l'école dans votre discipline?*
- *Selon votre représentation de l'environnement, quelles sont les meilleures manières de parler d'environnement à l'école, toute discipline confondue?*
- *Avez-vous des souhaits à formuler quant à l'intégration des contenus environnementaux au milieu scolaire au secondaire?*

---

### Acteurs d'ONG en environnement à l'école secondaire

- *Y a-t-il suffisamment d'ONG pour intervenir dans les écoles en éducation relative à l'environnement selon vous?*
  - *Quels thèmes environnementaux considérez-vous comme les plus importants à aborder avec les écoles?*
  - *Quels sont les éléments positifs en ce moment dans votre relation avec les écoles par rapport à l'éducation relative à l'environnement?*
  - *Toujours dans une perspective d'éducation relative à l'environnement, quels sont les éléments à améliorer pour les ONG dans leur relation avec les écoles?*
  - *Dans le futur, quel devrait être le lien entre les écoles et les ONG qui font de l'éducation relative à l'environnement?*
  - *Avez-vous des souhaits à formuler quant à l'implication des ONG avec les écoles pour réaliser des activités d'éducation relative à l'environnement?*
-

---

Entretien de groupe avec les enseignants

- *Quel lien existe-t-il entre l'environnement et les croyances ancestrales?*
  - *Les réalités environnementales de votre milieu sont-elles reflétées à travers les savoirs environnementaux prescrits au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire?*
  - *Comment appréciez-vous les supports pédagogiques du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire en éducation relative à l'environnement?*
  - *Le milieu scolaire d'un établissement public et privé offre-t-il les mêmes potentialités pour parler d'environnement?*
  - *Que pensez-vous de l'idée de certains enseignants parmi vous qui proposent la création d'une discipline nommée Environnement?*
  - *Dans votre discipline, quels sont les moyens à mettre en place pour développer la pratique et pour considérer davantage la phase de réinvestissement en éducation relative à l'environnement?*
  - *Quels sont les besoins de formation des enseignants en éducation relative à l'environnement?*
- 

Lors de l'entretien de groupe, les enseignants ont aussi validé une série de problèmes de l'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire divisés selon les cinq composantes de l'infrastructure pédagogique (appendice K). Ces données s'ajoutent donc aux réponses des questions ci-dessus pour la constitution des résultats. Même si les unités d'analyse ont été codées en fonction des éléments à conserver, à éliminer et à ajouter, la présentation des résultats ne procède pas à cette distinction. Enfin, toutes les unités d'analyse ont pu être catégorisées suivant les codes préétablis.

### **5.3.1 Résultats relatifs aux besoins pédagogiques en ERE**

Les résultats relatifs aux besoins pédagogiques se déclinent en besoins pour les enseignants, pour les apprenants et pour les ressources.

#### **5.3.1.1 Besoins de formation chez les enseignants**

Les participants s'accordent sur le fait qu'à de rares exceptions près, les enseignants ne disposent pas d'une formation initiale dans le domaine de l'éducation. Pour pourvoir aux postes vacants d'enseignants en début d'année scolaire, on recourt à des vacataires qui sortent de l'université sans formation en éducation. *Le problème spécifique de notre pays, c'est que c'est des gens qui ne sont pas formés, non. Ils*

*n'ont aucun diplôme professionnel pour enseigner* (ENS.19). Ils se trouvent alors à enseigner plusieurs années sans formation initiale en éducation. En ce sens, le bassin actuel d'enseignants se montre irrégulier dans le département de l'Ouémé, car s'il existe des enseignants qualifiés, plusieurs se trouvent avec des qualifications trop sommaires ou tout simplement sans qualification. Les enseignants n'ont généralement pas reçu de formation leur permettant de passer de l'approche par objectif à l'approche par compétences lors de l'implantation des nouveaux programmes. Cependant, depuis quelques années, des formations offertes par les inspecteurs pédagogiques et par des conseillers pédagogiques permettent à des enseignants de bénéficier d'une meilleure compréhension des nouveaux programmes d'études. Malgré le fait que de plus en plus d'enseignants en profitent, ces derniers manifestent toujours des besoins de formation en matière d'enseignement, des besoins qui affectent directement l'ERE. Ainsi, lorsqu'on demande aux participants si les enseignants disposent de la formation nécessaire pour éduquer relativement à l'environnement, on s'accorde pour répondre que non. Toutefois, on mentionne qu'on traite davantage de l'environnement dans le cadre de la formation initiale en géographie, favorisant ainsi ces enseignants. En dehors de cette considération, un inspecteur pédagogique résume la situation ainsi :

On remet en main aux jeunes étudiants qui sortent de l'université un programme, on lui demande d'aller enseigner en classe, mais auparavant peut-être on ne l'a pas formé pour et quand il doit avoir une formation, c'est peut-être une semaine à chaque rentrée. Ça ne suffit pas pour quitter le côté disciplinaire et aller dans un terrain transversal pour vraiment parler de l'environnement (INS.2).

De l'avis des participants, il existe donc chez une majorité d'enseignants plusieurs besoins de formation déclinés dans le tableau 5.27.

**Tableau 5.27**  
**Besoins de formation des enseignants**

Besoins de formation généraux	Besoins de formation spécifiques
Enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Appropriation des nouveaux programmes d'études</li> <li>▪ Approche par compétence</li> <li>▪ Utilisation des compétences transversales et transdisciplinaires</li> <li>▪ Mise en œuvre des activités de réinvestissement</li> <li>▪ Transposition de la théorie à la pratique</li> </ul>
Éducation relative à l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formation de base en environnement</li> <li>▪ Pédagogie en ERE</li> <li>▪ Utilisation de la compétence transdisciplinaire no 5, <i>Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable</i></li> <li>▪ Sensibilisation sur des problématiques et thèmes environnementaux à aborder</li> <li>▪ Rencontres avec des acteurs locaux en environnement</li> </ul>

### 5.3.1.2 Besoins pédagogiques chez les apprenants

Les résultats relatifs à l'opérationnalisation des objectifs d'apprentissages en ERE (sect. 5.2.1.3) indiquent que les enseignants n'arrivent généralement pas à compléter toutes les situations d'apprentissage, sauf en classe de 3<sup>e</sup>. Cette rupture dans le continuum d'apprentissages prescrits engendre des lacunes d'apprentissages chez les élèves. Ainsi, des participants relèvent que les apprenants ne disposent pas toujours des préalables relatifs à l'environnement pour progresser d'une classe à l'autre.



Le français utilisé comme langue d'enseignement, alors qu'il ne représente pas la langue maternelle des élèves, pose aussi problème pour les apprentissages relatifs à l'environnement, surtout avec de grands effectifs en classe. L'amélioration du français chez les apprenants constitue donc un besoin de taille pour que ces derniers atteignent plus aisément les objectifs d'apprentissages. Certains croient même que la langue officielle d'enseignement devrait être la langue maternelle de l'apprenant.

**Tableau 5.28**

**Synthèses des résultats des besoins pédagogiques chez les apprenants**

- 
- Les apprenants ne disposent pas toujours des préalables relatifs à l'environnement, ce qui les aiderait à progresser d'une année à l'autre.
  - Les lacunes en français posent des problèmes d'apprentissage chez certains élèves.
- 

### **5.3.1.3 Besoins pédagogiques des enseignants en matière de ressources**

Les enseignants s'accordent sur le fait qu'il existe une carence de matériel et de supports pédagogiques en ERE.

### **5.3.2 Interprétation relative aux besoins pédagogiques en ERE**

Les résultats indiquent clairement qu'il existe des besoins de formation initiale et continue en matière d'éducation et d'environnement chez les enseignants. Cette situation surprend peu sachant que « [l]a formation initiale des enseignants du secondaire a été mise en veilleuse de 1987 à 2000 » (MCÉ, 2007 : 51). De plus, les vacataires embauchés ne disposent d'aucune formation en sciences de l'éducation avant leur embauche. Dans le contexte de la réforme curriculaire au Bénin, la formation des enseignants a donc été négligée, alors qu'une synergie entre nouveaux programmes et formation des enseignants aurait dû être présente dès l'implantation du nouveau curriculum (Panchaud, 2005). Et, puisque les changements curriculaires ont intégré de manière prépondérante l'ERE, la formation des enseignants devait faire

l'objet d'une considération particulière à cet égard (Dionne, 1999). Khadim Sylla (2004) insiste lui aussi sur l'importance de la formation initiale et continue de manière générale. Sauvé (2001) indique de manière plus spécifique son importance lors de l'intégration formelle de l'ERE, tant en matière de contenu que de pédagogie. Gardien-ONG (2011a) a elle aussi noté un besoin de renforcement des capacités des connaissances générales en environnement des enseignants. Pour combler une partie des besoins de formation initiale et continue des enseignants, des ONG reconnues en environnement pourraient y participer. Berthelot (2007 : 386) souligne justement l'importance « (...) d'associer les partenaires de l'école et les experts du secteur de l'environnement; » pour que réussisse l'implantation de l'ERE dans les pays de l'Afrique de l'Ouest francophone. Sur le plan pédagogique, à l'instar de Christian Grêt (2009), la formation des enseignants gagnerait toutefois à considérer particulièrement la pratique. Comme le montrent les résultats sur les représentations de l'environnement des enseignants (sect. 5.1.1), ceux-ci pensent spontanément au milieu de vie quand on évoque l'environnement. La formation à la pédagogie de terrain pourrait par exemple permettre d'utiliser les ressources pédagogiques du milieu de vie à proximité de l'école, respectant par le fait même les moyens financiers limités du système d'éducation. Une fois les enseignants formés, les établissements scolaires ne seraient pas appelés à acheter du matériel pédagogique. Bref, il apparaît crucial de s'attarder aux besoins de formation en matière d'éducation et d'environnement manifestés par les participants à cette recherche, car une meilleure formation enseignante constitue un des moyens les plus efficaces pour améliorer la qualité de l'éducation au Bénin (Sylla, 2004; Künzler, 2007; Mokonzi Bambanota, 2009; Hima, 2012).

Puisque les enseignants ne complètent pas toujours toutes les situations d'apprentissage prescrites, sauf en classe de 3<sup>e</sup>, les élèves accumulent des retards d'apprentissage. Ils ne disposent donc pas toujours des préalables au fil de leur

cheminement au secondaire. Pour corriger cette situation, les acteurs de l'enseignement secondaire pourraient tenir des rencontres pour trouver des solutions à cette problématique aux multiples origines : formation des enseignants, masse horaire, contenu des programmes d'études, sous-financement du système d'éducation, etc. Comme le français ne correspond pas à la langue maternelle des élèves, il faut également s'assurer que ces derniers la maîtrisent au secondaire pour ne pas ralentir davantage le rythme d'enseignement des enseignants qui eux aussi se doivent de maîtriser la langue d'enseignement. Ainsi, il ressort des résultats que les élèves gagneraient à partager davantage une base commune de connaissances en environnement pour faciliter leurs apprentissages.

Enfin, le constat du manque de matériel et de supports pédagogiques en ERE révèle une volonté des enseignants d'en disposer davantage pour leurs activités d'enseignement. Selon Gardien-ONG (2011a : 15), 100 % des 90 enseignants interrogés lors de leur enquête réclamaient « [u]n document d'appui pédagogique en matière de changements climatiques (...) ». Les acteurs de l'éducation et de l'ERE qui élaboreront des supports pédagogiques en ERE combleront ainsi des besoins relatifs aux ressources.

### **5.3.3 Résultats relatifs aux objectifs pédagogiques en ERE**

Les résultats relatifs aux objectifs pédagogiques se partagent en deux : 1) regard sur la situation actuelle des objectifs pédagogiques en ERE et 2) regard sur la situation projetée des objectifs pédagogiques en ERE.

#### **5.3.3.1 Regard sur la situation actuelle des objectifs pédagogiques en ERE**

Tous les participants rencontrés s'accordent sur la pertinence de l'intégration d'objectifs pédagogiques en ERE aux nouveaux programmes d'études. L'Histoire et

Géographie, les Sciences de la Vie et de la Terre et les Sciences Physique, Chimique et Technologique s'avèrent les disciplines les plus propices à l'intégration de l'ERE. Toutefois, on considère généralement que toutes les disciplines peuvent contribuer à l'atteinte d'objectifs pédagogiques en ERE. Certains participants mentionnent plus particulièrement l'enseignement du français, en ce sens que cette discipline invite *l'apprenant [à] décrire déjà son environnement* (ENS.18).

Les participants jugent que les objectifs d'apprentissage en ERE tantôt suffisent, tantôt manquent. Dans un premier temps, certains réfèrent aux programmes d'études en affirmant *que les réalités sont reflétées dans les savoirs prescrits à l'école* (ENS.14). Un inspecteur nuance néanmoins en disant que *les compétences transversales et les compétences transdisciplinaires (...) parlent suffisamment de l'environnement. Mais dommage, dans la réalité ce sont des objectifs que nous n'atteignons pas en toute franchise* (INS.3). Dans un deuxième temps, d'autres participants soulèvent qu'il importe d'*intégrer davantage l'environnement* (ENS.8). *C'est déjà là, mais de façon très mitigée. (...) on ne met pas l'accent là-dessus* (ENS.18). Par exemple, on pourrait intégrer davantage des apprentissages sur la protection de l'environnement ou sur les changements climatiques par exemple. Sans juger qu'il manque d'objectifs d'apprentissage en ERE dans les programmes d'études, certains critiquent aussi les objectifs d'apprentissage. *Dans le milieu où nous sommes, ça ne nous permet pas d'enseigner les réalités de ce milieu-là, mais d'enseigner ce que le programme exige* (ENS.19). En somme, on remarque que si des objectifs d'apprentissage en ERE se trouvent dans les programmes, ils pourraient être renforcés et mieux refléter les réalités des milieux d'enseignement.

### 5.3.3.2 Regard sur la situation projetée des objectifs pédagogiques en ERE

En plus de reconnaître la pertinence de l'intégration d'objectifs pédagogiques en ERE, certains participants insistent sur l'importance de définir un continuum



d'apprentissages du primaire au collégial en tenant compte des apprentissages réalisés dans chacune des disciplines. En matière d'enseignement secondaire, l'identification de toutes les opportunités pour l'intégration des apprentissages liés à l'environnement permettrait une concertation des concepteurs des programmes d'études. Cela favoriserait donc une meilleure cohérence de la progression des apprentissages par année et par discipline.

Au cours des entretiens individuels, des participants ont proposé la création d'une discipline nommée *Environnement* pour lui accorder une place prépondérante au sein de l'enseignement secondaire. Cette question a été soulevée lors de l'entretien de groupe avec les enseignants au cours duquel certains se sont prononcés en faveur alors que d'autres ont remis en question le bienfondé de ce choix. Voici les arguments présentés en faveur :

1. Reconnaissance de l'importance de l'environnement compte tenu de la crise écologique mondiale;
2. Réalisation des apprentissages relatifs à l'environnement tout au long du parcours scolaire;
3. Enseignement confié à des spécialistes;
4. Allègement des autres disciplines.

Voici les arguments évoqués en défaveur :

1. Le quota horaire des disciplines mettant déjà l'accent sur l'environnement pourrait être renforcé;
2. La masse horaire hebdomadaire des apprenants à l'école atteint son maximum;
3. Les aspects liés à l'environnement sont déjà intégrés à travers les disciplines existantes;
4. La mise en œuvre poserait trop de problèmes pour le ministère responsable.

Bref, si le débat n'a pas mené à un consensus, les enseignants présents lors de l'entretien de groupe reconnaissent que l'implantation d'une discipline nommée *Environnement* engendrerait un lot d'avantages et d'inconvénients à considérer avec attention.

Si la création d'une discipline nommée *Environnement* susciterait quelques problématiques de mise en œuvre, les participants proposent une alternative intermédiaire pour renforcer les objectifs d'apprentissage en ERE et mieux refléter les réalités environnementales des milieux d'enseignement. On suggère l'ajout d'une situation d'apprentissage tout entière qui parle exclusivement d'environnement dans chacune des classes de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> dans les trois disciplines les plus propices, soit HG, SVT et SPCT. Ces situations d'apprentissage pourraient permettre plus de flexibilité aux enseignants en ce qui concerne l'adaptation au milieu local. À cet égard, un participant propose la constitution d'une famille de situations associées à des thèmes. Les enseignants pourraient alors choisir une situation considérant les réalités environnementales de leur milieu d'enseignement, rural ou urbain, au nord ou au sud du Bénin.

Comme mentionné (sect. 5.2.1.3), les enseignants ne parviennent pas toujours à compléter toutes les situations d'apprentissage. Ainsi, certains proposent de modifier l'organisation des apprentissages en ERE pour que ceux-ci se ne trouvent pas à la fin de l'année scolaire. En conséquence, on propose que les situations d'apprentissage contenant des objectifs d'apprentissage en ERE se situent en première ou deuxième position pour que les enseignants les terminent.

Lors de l'entretien de groupe, les enseignants se sont aussi questionnés sur l'existence d'un lien entre l'environnement et les croyances ancestrales. Si ceux-ci en perçoivent un, on ne l'exploite pas suffisamment dans les programmes d'études. À leur avis, on se base trop sur le modèle occidental pour enseigner les notions de protection de l'environnement, à un point tel que les apprenants peuvent croire que les Africains ne connaissaient rien de la protection de l'environnement avant l'arrivée des Occidentaux. Pourtant, l'histoire par exemple représente un terreau fertile pour lier l'environnement aux croyances et aux traditions du Bénin. Tout en adoptant un regard

critique sur les pratiques animistes, les participants concluent que les croyances ancestrales offrent l'opportunité d'atteindre des objectifs d'apprentissage relatifs à l'environnement en contexte endogène, en contexte béninois.

**Tableau 5.29**

**Synthèse de la situation actuelle et projetée des objectifs pédagogiques en ERE**

- Toutes les disciplines doivent contribuer à l'ERE, et plus particulièrement l'*Histoire Géographie*, les *Sciences de la Vie et de la Terre*, les *Sciences Physique, Chimique et Technologique* et le *Français*.
- Les objectifs d'apprentissage en ERE pourraient être renforcés et mieux refléter les réalités des milieux d'enseignement.
- On doit créer un continuum d'apprentissages relatifs à l'environnement du primaire au collégial en assurant une cohérence entre les disciplines.
- Il existe des avantages et des inconvénients à créer une discipline nommée *Environnement*, bien que tous reconnaissent son importance.
- Des situations d'apprentissages traitant exclusivement d'environnement doivent être créées en HG, en SVT et en SPCT de la classe de 3<sup>e</sup> à la classe de 6<sup>e</sup>.
- Les situations d'apprentissage devraient être réorganisées afin que celles avec des objectifs d'apprentissage relatifs environnement se situent en début d'année.
- Les croyances ancestrales constituent un terreau fertile pour la contextualisation d'apprentissages relatifs à l'environnement.

### 5.3.4 Interprétation relative aux objectifs pédagogiques en ERE

Aucun participant n'a remis en question le bienfondé des objectifs pédagogiques en ERE. Ces derniers souhaitent par contre une amélioration de la qualité du continuum entre les niveaux d'enseignement et les disciplines. Avec l'étude de Gardien-ONG (2011a), *Identification des opportunités existantes pour l'intégration des préoccupations liées aux changements climatiques dans les programmes de l'enseignement secondaire au Bénin*, les concepteurs des programmes d'études disposent d'une base suffisamment complète pour peaufiner le continuum d'apprentissage en environnement en fonction des niveaux d'enseignement et des disciplines. L'idée de créer une discipline nommée *Environnement* entraînerait trop de problèmes à mon avis. En effet, si certains enseignants se plaignent de disposer

d'une masse horaire insuffisante, l'ajout d'une nouvelle discipline compliquerait cette situation. Au sein d'un système éducatif en manque de financement (Sylla, 2004; Nyamba, 2005; Any-Gbayere, 2006; BM, 2009; De Grauwe et Segniagbo, 2009; Akkari et Payet, 2010; Hima, 2012), cette nouvelle discipline demanderait un supplément de dépenses. Ainsi, il apparaît plus judicieux de renforcer les structures déjà en place. En ce sens, des mesures déjà identifiées (sect. 5.3.2) s'imposent pour renforcer la formation en ERE.

Aussi, des participants à l'étude estiment que le système d'éducation au Bénin subit trop d'influence de la part du modèle éducatif occidental. De nombreux auteurs émettent également ce constat à l'échelle de l'Afrique de l'Ouest francophone (Mel, 1995; Matus et McCarthy, 2003; Herzog, 2004; Marín, 2004; Hima, 2012). Pourtant, l'éducation traditionnelle au Bénin et en Afrique de l'Ouest francophone s'est historiquement préoccupée du milieu de vie et de la nature (Gome, 2001; Marín, 2004). Les croyances ancestrales offrent également de nombreuses opportunités pour aborder des contenus locaux reliés à l'environnement comme en témoigne cet extrait du *Rapport intégré sur l'état de l'environnement au Bénin* :

L'environnement et la culture sont deux réalités qui s'éclairent et s'influencent mutuellement. Dans cette perspective, le rôle de l'apport des valeurs, normes et représentations culturelles à la protection de l'environnement est considérable surtout dans les sociétés d'oralité comme le Bénin. (ABE, 2009 : 292)

L'école secondaire gagnerait à ancrer davantage les apprentissages relatifs à l'environnement en fonction de la culture béninoise pour refléter sa culture locale, ce que nombre d'auteurs clament pour l'Afrique de façon générale (Erny, 2001; Pardo, 2002; Sylla, 2004; Afanou, 2009; Mokonzi Bambanota, 2009; Moussavou, 2012). Toutefois, « [u]n véritable enracinement local du curriculum scolaire ne peut être réalisé que de l'intérieur » (Teasdale, 2004 : 88). Il en va donc de la volonté des concepteurs des programmes d'études du Bénin pour que cette situation s'améliore. La création d'une banque de situations parmi lesquelles les enseignants des



différentes régions du Bénin choisiraient participerait à cette volonté exprimée par les participants de refléter davantage le milieu de vie et la culture locale dans l'enseignement (Jonnaert et Ettayebi, 2007; Delorme, 2008; Traoré, 2008; Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009; Tahirou, 2012).

### 5.3.5 Résultats relatifs aux méthodes pédagogiques en ERE

Un constat majeur s'impose en ce qui concerne les méthodes pédagogiques en ERE : elles sont éminemment plus théoriques que pratiques. Chez plusieurs, on relève même que des enseignants se contentent des méthodes pédagogiques magistrales, excluant les méthodes pédagogiques favorisant la pratique. Ainsi, les enseignants jugent qu'il faut amener davantage les élèves à mettre en pratique les apprentissages prescrits relatifs à l'environnement par le biais d'une diversité de méthodes pédagogiques trop peu exploitées. Les participants proposent donc des méthodes pédagogiques pour mieux atteindre les objectifs pédagogiques en ERE en contexte d'éducation formelle et d'éducation non formelle à l'école, telles que déclinées dans le tableau 5.30.

**Tableau 5.30**  
**Méthodes pédagogiques pour mieux atteindre les objectifs pédagogiques en ERE**

Contexte	Méthodes pédagogiques
Éducation formelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valorisation de la phase de réinvestissement</li> <li>▪ Conception d'un jardin à l'école</li> <li>▪ Utilisation d'un espace sur le terrain de l'établissement pour le reboisement</li> <li>▪ Observation dans le milieu</li> <li>▪ Sortie de proximité dans le milieu</li> <li>▪ Sortie pédagogique</li> </ul>

Éducation non formelle à l'école	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Section<sup>15</sup> dédiée à l'environnement en activité parascolaire</li> <li>▪ Écoclub dans les établissements</li> <li>▪ Pièce de théâtre abordant des thématiques environnementales</li> <li>▪ Journée de salubrité sur le terrain de l'établissement et à proximité de l'école</li> </ul>
----------------------------------	--

### 5.3.6 Interprétation relative aux méthodes pédagogiques en ERE

Bon nombre de participants estiment qu'un manque d'adéquation prévaut entre la théorie et la pratique liée à l'environnement. Pourtant, en phase de retour et projection d'une situation d'apprentissage ou en phase de réinvestissement, les programmes d'études offrent cet espace pédagogique où les enseignants pourraient réinvestir davantage les connaissances des élèves avec des méthodes pédagogiques axées sur la pratique en environnement. La série de méthodes pédagogiques à employer en ERE devrait être bonifiée au départ de celles du tableau 5.30. Dans sa recherche portant sur l'ERE au Sénégal, Berthelot (2007 : 368) remarquait elle aussi un « [d]élai trop long de réinvestissement des acquis (...) » en plus d'un conformisme pédagogique. Si ces observations s'adressent aussi au Bénin, on peut difficilement adresser des reproches directement aux enseignants qui ont reconnu avoir des besoins de formation en éducation et en ERE au cours de cette recherche (sect. 5.3.1.1). Les résultats des méthodes pédagogiques en ERE confirment donc ces besoins de formation des enseignants.

---

<sup>15</sup> Au Bénin, on nomme *section* les moments dédiés aux activités parascolaires.

### 5.3.7 Résultats relatifs à l'évaluation pédagogique en ERE

Les participants n'ont pas évoqué de processus d'évaluation pédagogique en ERE à l'occasion des entretiens, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il n'en existe pas. En effet, le cadre théorique relatif à l'infrastructure pédagogique a été déterminé à la suite de la collecte de données. Cette situation s'explique par le caractère exploratoire de cette recherche. Une ou des questions propres à cette composante de l'infrastructure pédagogique auraient été intégrées aux protocoles d'entretien si le choix d'utiliser l'infrastructure pédagogique avait eu lieu avant la collecte des données.

### 5.3.8 Résultats relatifs à la gestion de l'enseignement – apprentissage en ERE

Le sous-financement du système éducatif béninois au secondaire est reconnu par l'ensemble des participants. Les enseignants l'ont constaté à l'unanimité pendant l'entretien de groupe comme en témoigne le document sur les problèmes de l'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire (appendice K). *Le grand problème, c'est toujours le problème de la nécessité de financement, c'est-à-dire qu'il faut le financement des activités et c'est ça souvent qui fait défaut* (ONG.4). Un inspecteur déplore à son tour que la formation des enseignants soit déficiente. *C'est (...) pour des raisons de manque de financement* (INS.SPCT). Les problèmes que le sous-financement du système éducatif occasionne forcent les gestionnaires de l'éducation à relever de nombreux défis avec ouverture d'esprit et engagement pour maintenir les activités d'enseignement en ERE. En ce sens, les participants émettent de multiples propositions pour améliorer la gestion de l'enseignement – apprentissage. Ces dernières sont regroupées dans le tableau 5.31 à la page suivante en fonction du type d'activités d'enseignement : générales et en ERE.

**Tableau 5.31**  
**Propositions pour améliorer la gestion de**  
**l'enseignement – apprentissage selon le type d'activités**

<b>Type d'activités d'enseignement</b>	<b>Propositions pour améliorer la gestion de l'enseignement – apprentissage</b>
Activités d'enseignement générales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accroître le nombre d'enseignants qualifiés;</li> <li>▪ Diminuer les effectifs pléthoriques d'élèves dans les classes;</li> <li>▪ Assurer à chaque établissement un nombre de classes suffisant pour que toutes les activités d'enseignement se déroulent sans compromis;</li> <li>▪ Mettre en place une politique de sédentarisation des enseignants pour stabiliser le corps enseignant;</li> <li>▪ Renforcer le financement du système éducatif au secondaire.</li> </ul>
Activités d'enseignement en ERE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Améliorer le suivi de la progression des apprentissages en ERE par le corps de contrôle;</li> <li>▪ Aménager plus d'espaces verts sur le terrain des établissements;</li> <li>▪ Mettre en place des infrastructures pour la gestion des déchets afin d'assurer une cohérence entre la théorie et la pratique;</li> <li>▪ Construire suffisamment de latrines pour permettre à tous, élèves comme enseignants, de pouvoir se mettre à l'aise à sa guise et ainsi promouvoir la santé environnementale;</li> <li>▪ Allouer des budgets supplémentaires pour l'achat de matériel pédagogique relatif à l'environnement;</li> <li>▪ Augmenter le quota horaire des trois disciplines les plus propices à l'ERE, soit HG, SVT et SPCT;</li> </ul>

### **5.3.9 Interprétation relative à la gestion de l'enseignement – apprentissage en ERE**

Même si cette étude s'intéresse à priori à l'ERE, les résultats confirment l'existence de contraintes financières déjà identifiées (MCÉ, 2007; Banque mondiale, 2009). Lorsqu'on prend connaissance des propositions pour améliorer la gestion de l'enseignement – apprentissage en ERE, on constate effectivement que celles-ci pourront difficilement être mises en œuvre sans un meilleur financement du système



éducatif en général. Il importe alors d'adopter un modèle d'ERE adapté aux réalités financières et matérielles du système éducatif béninois (Berthelot, 2007). En ce sens, si les enseignants sont les « (...) acteur[s] privilégié[s] de la réforme (...) » (MESFTRB, 2007 : 22), un renforcement prioritaire de leur formation et de leurs conditions de travail permettra à ces derniers de déployer encore plus de créativité pour ce qui est de leurs activités d'enseignement en ERE. À mon avis, si une seule priorité de financement devait être identifiée au terme de cette étude, la formation des enseignants apparaît comme une des solutions les plus porteuses. La qualité de l'éducation générale et de l'ERE ne pourra s'améliorer que si la qualité des spécialistes de l'éducation s'améliore. Par la suite, il faudra leur donner les infrastructures et le matériel pédagogique à la hauteur des ambitions du système éducatif du Bénin. De nombreux défis restent donc à relever en gestion de l'enseignement – apprentissage au secondaire pour en améliorer la qualité en général et l'enseignement de l'ERE.

#### **5.4 En synthèse**

Ce chapitre a présenté les résultats relatifs aux trois objectifs spécifiques de cette recherche. Dans un premier temps, des représentations d'enseignants en matière d'environnement, de la relation éducation – environnement et d'ERE propres aux enseignants du Bénin ont été dégagées. Puis, une caractérisation des pratiques enseignantes déclarées par les enseignants en ERE a été présentée. Enfin, un portrait de la situation actuelle et de la situation projetée de l'infrastructure pédagogique en ERE a été dressé. Les résultats de ces trois objectifs spécifiques contribuent tous à dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire au Bénin. L'interprétation a notamment mis en évidence plusieurs liens à établir entre les trois objectifs spécifiques.

## **CHAPITRE VI**

### **DISCUSSION**

Dans ce chapitre, différents éléments de discussion portent un regard sur les résultats précédemment présentés. La pertinence du cadre théorique, la méthodologie, la transférabilité des résultats et les perspectives de recherche seront systématiquement abordées.

#### **6.1 Pertinence du cadre théorique**

Le cadre théorique qui a servi à cette recherche s'appuie sur des savoirs occidentaux. Comme cette étude ne porte pas sur un pays occidental, au terme de celle-ci, il importe de poser un regard sur ce cadre théorique dans ce contexte précis. Cette section se propose donc de discuter de la pertinence du cadre théorique du champ de l'ERE, de la notion de pratique enseignante et de l'infrastructure pédagogique.

##### **6.1.1 Le champ de l'éducation relative à l'environnement**

Avant de juger de la pertinence des typologies utilisées, il faut rappeler que les résultats ont montré que le mot *environnement* n'existe pas dans la langue maternelle des participants rencontrés. Bien que cette notion soit employée dans les programmes d'études au secondaire, ce constat met en évidence l'influence de l'Occident au regard des apprentissages prescrits par les programmes d'études. Une conclusion

majeure s'impose pour les recherches à venir en ERE : tout chercheur qui utilise le mot environnement doit considérer l'objectif de la recherche et le contexte du milieu à l'étude pour justifier son emploi ou en cerner les limites.

L'utilisation de la typologie de l'environnement de Sauvé (1997; 2000; 2002) bonifiée par la représentation territoire – mère de Pardo (2002) s'est révélée appropriée. Des réponses de quelques répondants contribuent à la caractérisation de l'environnement – paysage qui demeure encore à définir. Or, cette recherche a surtout mis en évidence l'importance d'ajouter une représentation à cette typologie, celle de l'environnement – objet sacré. Elle englobe ce qui est de l'ordre de l'interdit, de l'inexplicable, de la légende, de la conviction, du culte, de la foi. Une proposition de caractérisation en détail pourra par la suite faire l'objet d'une validation dans le cadre d'autres recherches. Elle mérite d'être particulièrement considérée dans des contextes culturels où existent des traditions animistes et religieuses. Cette recherche a aussi procédé à une validation des typologies de la relation éducation – environnement et de l'ERE de Sauv    (1997) dans le contexte du Bénin. Leur usage n'a pas nécessité de modification ou d'ajout. Pour que les études menées par des non-Africains en terre africaine témoignent d'une certaine crédibilité, toute éventuelle recherche qui se déroulera au Bénin ou en Afrique de l'Ouest francophone gagnera    considérer les réflexions évoquées à propos du cadre théorique de l'ERE.

### **6.1.2 La notion de pratique enseignante**

Pour catégoriser les pratiques enseignantes déclarées, une adaptation des variables de l'action didactique décrites par Bru (2007) apparaissait le choix le plus approprié. Ces dernières se divisent en trois catégories : 1) les variables de structuration des contenus, 2) les variables processuelles et 3) les variables relatives au dispositif. Si Bru en décrit onze, le choix de distinguer la *sélection des apprentissages* et l'*opérationnalisation des apprentissages* paraissait indiqué. Même si ce cadre

théorique a été développé au départ d'un contexte européen, l'utilisation de ce dernier dans le contexte d'une recherche qualitative semble appropriée en Afrique de l'Ouest francophone. Si le Bénin avait adopté un système éducatif en marge des tendances mondiales et des exigences de ses bailleurs de fonds en éducation, le cadre théorique de Bru n'aurait pas nécessairement été justifié.

La publication de la première édition du chapitre de livre de Bru, *L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage*, remonte à 1993, 2007 étant la 7<sup>e</sup> édition. La description des variables s'inscrit plutôt dans le cadre d'un système éducatif adoptant une approche par objectifs. Puisque les systèmes éducatifs dans le monde et en Afrique de l'Ouest francophone tendent vers l'approche par compétences, les descriptions des variables ne considèrent pas cette mouvance. Dans le contexte de cette recherche, la description des variables a dû être adaptée. Par conséquent, tout chercheur qui souhaite adopter ce cadre théorique devrait préférablement clarifier les définitions de ces dernières.

### **6.1.3 La notion d'infrastructure pédagogique**

Sokoty (2011) s'est déjà servi du modèle de l'infrastructure pédagogique dans le contexte éducatif de la Côte d'Ivoire, pays également de l'Afrique de l'Ouest francophone. Celui-ci reconnaît que ce modèle s'opérationnalise pertinemment dans ce paysage éducatif, particulièrement pour une recherche de type exploratoire. L'infrastructure pédagogique s'est également montrée appropriée dans le contexte plus spécifique du Bénin. Sokoty a de son côté décidé de décomposer les cinq composantes de l'infrastructure pédagogique en 25 dimensions, cinq pour chacune d'elles. Par exemple, en plus de traiter des besoins pédagogiques, il ajouté les catégories suivantes : besoins/objectifs, besoins/gestion, besoins/évaluation et besoins/méthodes. En Côte d'Ivoire, les 25 dimensions n'ont pas toutes été abordées par les participants de l'étude; des catégories sont restées sans données. Cette sous-



division des composantes paraissait lourde à appliquer dans le cas de la recherche sur l'ERE au Bénin, surtout que l'adoption de ce cadre théorique n'est survenue qu'au retour de la collecte des données. Si le choix de ce dernier était survenu avant la collecte des données, les entretiens auraient toutefois pu être adaptés en conséquence. Au final, l'infrastructure pédagogique aura servi à enrichir le portrait de la situation actuelle au secondaire en ERE. Au départ de ces considérations, toute étude qui arrêtera son choix sur l'infrastructure pédagogique tirera profit à s'intéresser aux avantages et aux limites de ces deux expériences d'utilisation de ce modèle.

## **6.2 Discussion sur la méthodologie**

Pour évaluer la qualité d'une recherche, un certain nombre de critères de rigueur doivent être considérés. Ils permettent de « (...) s'assurer de la justesse des résultats de recherche, (...), [de] spécifier les limites de leur possible généralisation (...) et, enfin, [de] s'assurer que les résultats ne sont pas liés à des circonstances accidentelles (...) » (Laperrière, 1997 : 365). Savoie-Zajc (2004) décrit quatre critères de rigueur méthodologique de la recherche : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Le tableau 6.1 présente ces critères méthodologiques, leur définition sommaire comme citée par Savoie-Zajc et des moyens pris pour les atteindre dans le cadre particulier de cette recherche.

Tous les choix de cette recherche visaient la plus grande rigueur méthodologique. Cependant, faute d'une présence infinie sur le terrain et de moyens financiers sans limites, certaines limites méthodologiques doivent être constatées au regard de la population à l'étude, des stratégies de collecte des données, des instruments de recherche et de l'analyse des données.

**Tableau 6.1**  
**Critères de rigueur méthodologiques et**  
**moyens d'atteinte spécifiques à cette recherche**  
 (Adapté de Savoie-Zajc, 2004 : 143)

Critères méthodologiques	Définition sommaire	Moyens d'atteinte spécifiques à cette recherche
Crédibilité	<i>Le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Présence prolongée du chercheur sur le terrain au Bénin</li> <li>■ Rencontre d'une diversité d'acteurs</li> <li>■ Validation du document des problèmes de l'ERE au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire lors de l'entretien de groupe</li> <li>■ Triangulation partielle de l'analyse des données</li> <li>■ Souci d'une approche interculturelle</li> </ul>
Transférabilité	<i>Les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Portrait détaillé du milieu à l'étude</li> <li>■ Description précise de la population à l'étude</li> <li>■ Journal de bord du chercheur recensant notamment des notes de terrain</li> </ul>
Fiabilité	<i>Il y a cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Cohérence de la démarche générale de recherche avec l'objectif général</li> <li>■ Journal de bord du chercheur recensant notamment des notes méthodologiques</li> </ul>
Confirmation	<i>Les données produites sont objectivées.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Instruments de recherche liés au cadre théorique</li> <li>■ Méthodologie d'analyse en fonction des approches et du cadre théorique</li> </ul>

Premièrement, en ce qui concerne la population à l'étude, aucun conseiller pédagogique n'a participé à cette recherche, sauf si un enseignant rencontré assumait par hasard cette fonction. Avec plus de temps sur le terrain, d'autres directeurs auraient été rencontrés en milieu rural, milieu non représenté par ce groupe de participants. Également, s'entretenir avec un deuxième inspecteur pédagogique de chacune des trois principales disciplines de l'ERE aurait permis de nuancer davantage

leurs propos, bien qu'ils apportent tout de même un riche éclairage. Quant aux ONG, il semble encore assez difficile de dresser un portrait précis des ONG qui interviennent dans le département de l'Ouémé à partir des quatre entretiens, surtout en milieu rural. Du côté des enseignants d'HG, de SVT et de SPCT, la saturation empirique atteinte, leur nombre a semblé suffisant.

Deuxièmement, des limites méthodologiques existent aussi sur le plan des stratégies de collecte des données. À cet égard, malgré la considération d'une approche interculturelle, des comportements de désirabilité sociale ont été notés de la part d'un certain nombre de participants : quelques-uns m'ont bien malgré moi parfois placé dans une position supérieure à leur statut social en raison de mon statut de chercheur et de ma peau blanche. Dans ces circonstances, la triangulation des données recueillies lors des entretiens individuels avec les données de l'entretien de groupe et du journal de bord du chercheur s'est avérée essentielle, comme le recommande Savoie-Zajc (2004). Observer les pratiques enseignantes en classe aurait été une stratégie de collecte des données pertinente en complément aux pratiques enseignantes *déclarées* pour trianguler les données. Les pratiques enseignantes observées donnent en effet l'opportunité d'une riche description de l'enseignant en action avec les élèves (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). Toutefois, puisque les enseignants peuvent changer de comportement dans des conditions de recherche (Beaugrand, 1988) et que cette stratégie de collecte des données est onéreuse (Charron, 2004), le choix unique des pratiques enseignantes déclarées s'est imposé. La langue française et mon accent différent d'un Béninois ont pu représenter un obstacle pour une faible proportion des participants; il fallait dans ce cas reformuler la question. Je tentais donc de créer rapidement un rapport de confiance avec les participants pour faciliter la communication. La présence d'un assistant de recherche béninois a souvent facilité l'interprétation de situations culturellement indécodables pour moi. Enfin, le contexte de certains entretiens

individuels a parfois été expéditif en raison du bruit dans l'établissement scolaire, d'une coupure d'électricité ou d'une pluie torrentielle soudaine qui peut limiter les transports.

Troisièmement, en ce qui a trait aux instruments de recherche, la conception du protocole d'entretien s'est déroulée avant la détermination des objectifs spécifiques II et III. Une approche de recherche exploratoire a rendu difficile la sélection d'un cadre théorique associé à ces objectifs spécifiques avant la réalisation des entretiens, entraînant ainsi des questions plus fidèles au cadre théorique d'analyse. Force est de constater qu'à posteriori, des questions manquantes pour certains codes plus spécifiques : les conditions de la dynamique de l'apprentissage en ERE, le registre de la communication didactique en ERE, l'évaluation pédagogique en ERE, le regroupement des élèves en ERE et la répartition des initiatives en ERE. Ceci pourrait justifier d'autres recherches prenant en compte ces éléments manquants ou quasi absents. Enfin, les questions adressées aux participants sont porteuses d'une vision disciplinaire de l'ERE. D'éventuelles recherches pourraient susciter davantage la réflexion des répondants sur d'autres modes d'intégration possible de l'ERE.

Quatrièmement, malgré une justification des choix du cadre théorique (chap. 3), ces derniers n'étaient pas les seuls possibles. Ils ont orienté le codage, l'analyse et la condensation des données. Durant cette phase de la recherche, plutôt qu'un assistant de recherche contrecode uniquement les unités d'analyse paraissant pouvoir se trouver dans deux sous-catégories concurrentes, contrecode toutes les données aurait contribué à la crédibilité des résultats.

Tout en constituant des limites méthodologiques de la démarche de recherche, les considérations évoquées dans cette section constituent aussi des pistes d'approfondissement.



### 6.3 Transférabilité des résultats et perspectives de recherche

La collecte des données de cette étude s'est déroulée dans le département de l'Ouémé au Bénin. La taille de la population à l'étude demeure insuffisante pour généraliser les résultats à l'ensemble du département, et encore moins à l'ensemble du pays. Même si une partie des résultats mène vers de plus amples recherches, plusieurs suffisent néanmoins pour tirer des conclusions et d'autres peuvent être transférés à des contextes apparentés. À cet égard, Savoie-Zajc (2004 : 143) précise qu'en approche qualitative interprétative de recherche, la transférabilité s'attarde à « (...) la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche (...) » et d'autres contextes similaires. Dans cette section, une discussion sur la transférabilité des résultats des trois objectifs spécifiques offre une meilleure idée de leur portée ainsi que des perspectives de recherches à mener au départ de celle-ci.

Des résultats du 1<sup>er</sup> objectif spécifique, *caractériser les représentations des enseignants en matière d'environnement, de la relation éducation – environnement et d'éducation relative à l'environnement*, certains constats se dégagent. D'abord, la méthodologie de cette recherche découlant de l'approche qualitative, toute conclusion à l'égard des représentations des enseignants et leur proportion dans la population enseignante béninoise en général s'avèrerait inappropriée. Les résultats servent tout de même d'indicateurs pour mener d'autres recherches d'envergure. Par exemple, on pourrait difficilement ignorer le fait que l'ensemble des participants a évoqué la représentation de l'environnement – milieu de vie. Pareillement, une recherche éventuelle sur les représentations de l'environnement ne pourrait dorénavant plus ignorer la représentation émergente *environnement – objet sacré*. Sous réserve de validation, cette réflexion vaut possiblement pour toute l'Afrique de l'Ouest francophone vu les religions animistes et les religions importées de l'Occident qui se

répartissent de manière variée en fonction du contexte géographique. Ces religions génèrent probablement des éléments de représentations associés à l'environnement – objet sacré. Il y a aussi fort à parier que la manière de concevoir l'environnement dans le nord du Bénin diffère de celle de la population du sud, un climat rural et plus aride prédominant. Puisque la collecte des données s'est déroulée dans le sud du Bénin où le contexte environnemental se distingue d'autres départements, les représentations de l'environnement, de la relation éducation – environnement et de l'ERE pourraient varier. Si les résultats relatifs aux représentations des enseignants ne peuvent pas être généralisés, certains peuvent toutefois servir de pistes de départ pour d'autres études dans l'ensemble du Bénin et de l'Afrique de l'Ouest francophone.

Des résultats relatifs au 2<sup>e</sup> objectif spécifique, *caractériser les pratiques enseignantes déclarées en éducation relative à l'environnement selon les acteurs de l'enseignement secondaire*, des conclusions peuvent également être tirées. Malgré son caractère exploratoire, la diversité d'acteurs interrogés s'avère une des forces de cette recherche. En effet, les propos relatifs aux pratiques enseignantes en ERE au secondaire découlent d'entretiens avec des enseignants, des directions d'établissement, des inspecteurs pédagogiques et des acteurs d'ONG en environnement. Comme plusieurs enseignants ont été rencontrés avant le début des entretiens avec les autres types d'acteurs rencontrés, les entretiens avec les directions d'établissement, les inspecteurs pédagogiques et les acteurs d'ONG en environnement ont permis de trianguler de nombreuses données initialement recueillies. Les résultats sur les pratiques enseignantes risquent donc d'être généralement transférables pour l'ensemble du territoire du Bénin. Dans ces circonstances, il importe de prendre en compte les spécificités identifiées selon le milieu, rural ou urbain, et selon le type d'établissement, public ou privé. D'autres recherches pourraient s'attarder à établir les recoupements avec d'autres pays de l'Afrique de l'Ouest francophone qui adoptent un système éducatif similaire tout en

composant avec des ressources apparentes à celles décrites dans le contexte de cette étude. Si d'autres recherches s'intéressaient aux pratiques enseignantes en matière d'ERE au secondaire au Bénin, elles confirmeraient probablement les résultats issus de cette recherche. Cependant, elle recenserait probablement plus de pratiques enseignantes tout en établissant avec plus de précision dans quelle proportion celles-ci sont répandues. Une telle recherche gagnerait à questionner précisément les conditions de la dynamique de l'apprentissage en ERE, la répartition des initiatives en ERE, le registre de la communication didactique en ERE, variables processuelles en ERE quasi entièrement occultées dans les protocoles d'entretien.

En ce qui concerne les résultats associés au 3<sup>e</sup> objectif spécifique, *identifier les éléments de l'infrastructure pédagogique concernant l'éducation relative à l'environnement que les acteurs de l'enseignement secondaire souhaitent conserver, éliminer et ajouter*, plusieurs de ceux-ci sont possiblement transférables à d'autres contextes. Si l'exhaustivité des résultats peut être remise en question, les données amassées sur les besoins pédagogiques, les objectifs pédagogiques, les méthodes pédagogiques, l'évaluation pédagogique et la gestion de l'enseignement – apprentissage en ERE risquent d'être constatées à l'échelle du pays dans des proportions variables. Plusieurs résultats ont notamment été validés par trois inspecteurs pédagogiques qui eux sillonnent les établissements d'enseignement à l'échelle du pays. Par exemple, ces derniers rapportent que malgré les efforts actuellement déployés par le ministère responsable de l'Enseignement Secondaire et par la DIP, pour plusieurs raisons, des besoins de formation des enseignants en éducation et en ERE se ressentent dans tout le Bénin. Comme mentionné dans le chapitre précédent (sect. 5.3.1.1), plusieurs auteurs constatent le même problème dans d'autres pays de l'Afrique de l'Ouest francophone. Les problèmes de l'ERE au secondaire au Bénin s'inscrivent donc au cœur d'un réseau de problèmes en matière d'enseignement secondaire également présent dans les pays de la sous-région.

D'autres recherches pourraient notamment s'attarder à l'étude de ce réseau de problèmes et proposer des solutions plus globales pour les résoudre.

#### **6.4 En synthèse**

Le chapitre six a mis en évidence des éléments de discussion relatifs aux résultats de cette étude. Dans un premier temps, un retour sur le cadre théorique utilisé a mis en perspective les limites et possibilités de son usage dans le contexte de l'Afrique de l'Ouest francophone. Ensuite, considérant le souci constant accordé à la méthodologie au cours du processus de recherche, les critères de rigueur méthodologique et les moyens pour les atteindre ont été présentés de même que les limites méthodologiques de la recherche. Puis, pour évaluer la portée des résultats, différents contextes dans lesquels ces résultats peuvent être exploités, autres que celui à l'étude, ont été évoqués. Enfin, pour contribuer à l'avancement des savoirs dans le champ de l'ERE au secondaire en Afrique de l'Ouest francophone, des perspectives de recherche ont été proposées.



## CONCLUSION

Cette étude s'imposait pour pallier le manque de connaissances sur l'ERE en matière d'enseignement secondaire au Bénin depuis la réforme implantée en 2005. En ce sens, l'objectif principal était de *dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire en République du Bénin*. Pour y parvenir, les représentations de quinze enseignants ont été dégagées en matière d'environnement, de la relation éducation – environnement et d'ERE. Ces enseignants enseignaient les trois principales disciplines où des apprentissages en environnement sont prescrits : les Sciences de la Vie et de la Terre, les Sciences Physique, Chimique et Technologique et Histoire et Géographie. Puis, une caractérisation des pratiques enseignantes déclarées par les participants à l'étude a été réalisée à la suite d'entretiens individuels et d'un entretien de groupe. Ces pratiques ont contribué à décrire les pratiques enseignantes spécifiques à l'ERE en plus de décrire d'autres pratiques plus générales en matière d'enseignement secondaire. Enfin, des éléments relatifs à l'infrastructure pédagogique en ERE ont été identifiés au moyen d'entretiens individuels avec tous les participants et d'un entretien de groupe avec les enseignants. À la lumière de ces résultats, l'objectif principal de cette recherche a été atteint.

S'il ne devait rester qu'une conclusion centrale à cette recherche parmi tous les résultats, des formations doivent répondre aux besoins des enseignants en matière 1) d'éducation générale et 2) d'ERE (sect. 5.3.1.1) pour une meilleure mise en œuvre des activités d'enseignement – apprentissages en ERE. Malgré des programmes d'études qui prescrivent une diversification des stratégies pédagogiques, les

enseignants s'appuient généralement sur les stratégies pédagogiques associées à la transmission théorique des connaissances héritée de l'époque coloniale et sur les stratégies pédagogiques aujourd'hui parachutées par l'Occident dans un paradigme d'imposition descendante des réformes en Afrique de l'Ouest francophone. Pourtant, les pédagogies de l'éducation traditionnelle étaient fortement liées à la pratique et ancrées dans l'environnement (Any-Gbayere, 2006); un peu comme si l'occidentalisation de l'éducation éloignait désormais les Béninois de leurs propres savoirs en matière de pédagogie. Des auteurs comme Erny (2001) estiment pourtant que la considération de principes de l'éducation traditionnelle redonnerait justement du sens à l'éducation contemporaine. Pour reprendre la formule de Legendre (2005 : 775), pour assurer un « processus de mise en place et d'application progressives, continues, utiles et durables (...) » du curriculum en matière d'enseignement secondaire au Bénin, un chantier de réflexions sur les stratégies pédagogiques les plus appropriées au contexte éducatif béninois s'impose. Ce ne serait qu'à l'issue de ce processus que devrait par la suite se déployer un vaste programme des formations pour répondre aux besoins spécifiques des enseignants en matière 1) d'éducation générale et 2) d'ERE.

Bien que la portée des retombées de cette recherche se précisera à travers le temps, certaines sont anticipées. Déjà, les entretiens avec des acteurs de l'enseignement secondaire auront permis à ces derniers de réfléchir à leurs pratiques en ERE. Puis, la communication des résultats aux décideurs du ministère responsable de l'Enseignement Secondaire et aux participants corroborera des problématiques déjà identifiées tout en soulignant d'autres problématiques émergentes. Il importe également de rappeler que le champ de l'ERE en contexte formel en Afrique de l'Ouest francophone demeure peu documenté, bien que certaines recherches existent à ce sujet (Dionne, 1997; Masujima et Tanaka, 2002; Berthelot, 2007). Dans une perspective plus large, cette étude s'inscrit donc dans un continuum de

développement des savoirs et des pratiques en ERE, en Afrique de l'Ouest francophone comme dans le reste de l'Afrique subsaharienne. Même si des chercheurs occidentaux, dont je suis, s'intéressent à ces questions, le développement du champ devra impliquer davantage de chercheurs africains par le biais de recherches endogènes ou de recherches menées en partenariat. Car, seul l'engagement des chercheurs africains au cœur de la recherche en ERE permettra d'envisager une nouvelle « (...) alliance épistémologique entre le Sud et le Nord (...) », comme le souhaitent Thésée et Carr (2008 : 87).

## **APPENDICE A**

**LETTRE DE RECOMMANDATION DU CABINET DU  
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DE LA  
FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE, DE LA  
RECONVERSTION ET DE L'INSERTION DES JEUNES DE LA  
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN**



REPUBLIQUE DU BENIN

\*~\*~\*~\*~\*~\*

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE, DE LA FORMATION  
TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE, DE  
LA RECONVERSION ET DE L'INSERTION  
DES JEUNES

\*~\*~\*~\*~\*~\*

CABINET DU MINISTRE

\*~\*~\*~\*~\*~\*

N° 1153 /MESFTPRIJ/DC/SGM/SA

Cotonou, le 24/10/2011



### **LETTRE DE RECOMMANDATION**

Le Directeur de Cabinet du Ministre de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes, soussigné, autorise Monsieur Jean Philippe AYOTTE-BEAUDET, étudiant en année de maîtrise à l'Université de Québec à Montréal au Canada, à se rendre du 02 septembre 2011 au 20 décembre 2011 dans certains Collèges d'enseignement secondaire général et Complexes scolaires des départements de l'Ouémé-Plateau en vue de recueillir des informations pour la réalisation de son mémoire de maîtrise en éducation dont le thème s'intitule : « Portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire en République du Bénin ».

Toutefois, ces travaux de recherche ne doivent aucunement entraver le bon déroulement des activités pédagogiques.

Par conséquent, j'invite la Directrice Départementale de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes de l'Ouémé-Plateau à bien vouloir instruire les Directeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général et les Complexes scolaires ciblés par le requérant aux fins de lui faciliter l'accomplissement de sa mission.

En foi de quoi, la présente recommandation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.



Pour le Ministre et P.D  
Le Directeur de Cabinet

**Docteur Mohamed GIBIGAYE**

## **APPENDICE B**

### **MAQUETTE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL ET D'ENTRETIEN DE GROUPE AVEC LES ENSEIGNANTS**

# PORTRAIT DE LA SITUATION ACTUELLE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE EN RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

## MAQUETTE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL ET D'ENTRETIEN DE GROUPE

### SOMMAIRE :

1. Contexte de la recherche
2. Objet de la recherche
3. Méthodologie générale de la recherche
4. Objectifs des entretiens avec les enseignants
5. Attentes face aux participants
6. Méthodologie et déroulement des entretiens avec les enseignants
7. Canevas d'entretien
8. Formulaire d'information et de consentement
9. Lettre de recommandation du MESFTPRIJ

### 1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation menée par Jean-Philippe Ayotte-Beaudet de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au Canada. Ce projet est né à la suite d'un stage d'enseignement de deux mois au Complexe scolaire Noukpo à Porto Novo en 2009. Cette expérience a engendré de nombreuses questions liées à l'intégration de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire en République du Bénin, questions auxquelles cette recherche tente de répondre.

### 2 OBJET DE LA RECHERCHE

Un large courant de réformes des systèmes éducatifs survient présentement à travers le monde. En Afrique de l'Ouest, ces réformes se déroulent dans un contexte où plusieurs auteurs africains constatent certains facteurs d'échec du système éducatif. En ce qui concerne la République du Bénin, ce pays de l'Afrique de l'Ouest a depuis 2005 implanté un nouveau curriculum revisitant ses assises curriculaires où s'allient notamment éducation et environnement.

En parallèle à ces réformes curriculaires à travers le monde, l'éducation relative à l'environnement (ERE) devient un incontournable au sein d'une époque où l'être humain fait face à de véritables défis en matière de qualité et de santé environnementale. Malgré les efforts de plusieurs pays industrialisés pour transformer les comportements de leur population, les véritables changements tardent à se faire sentir dans les faits. Ce défi est encore plus important pour les pays en voie de développement où les ressources humaines et matérielles sont souvent déficientes. Au même moment où les curriculums scolaires se transforment en Afrique de l'Ouest, les populations de cette région observent et prennent graduellement conscience des problématiques environnementales. Les problématiques environnementales doivent donc être intégrées au curriculum pour s'ouvrir aux réflexions du 21<sup>e</sup> siècle. Depuis deux décennies, on constate donc l'intégration de l'éducation relative à l'environnement à travers les curriculums dans le monde.



Les changements curriculaires actuels influencent donc le curriculum béninois. Les intérêts de cette recherche sont donc orientés vers l'établissement du portrait de la situation actuelle de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire au secondaire en République du Bénin.

Cette recherche est orientée par l'objectif général suivant :

- Dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire en République du Bénin.

Elle trouve sa pertinence à travers les retombées suivantes :

- Renseigner au sujet l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire au secondaire en République du Bénin.
- Contribuer à l'avancement des savoirs en éducation relative à l'environnement au Bénin et en Afrique.

### **3 MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE**

Pour aborder cet objectif de recherche, cette recherche qualitative exploratoire prévoit des entretiens avec seize enseignants, des inspecteurs, des ONG, le ministère de l'Environnement, de l'Habitation et de l'Urbanisme et le ministère de l'Enseignement Secondaire et de la Formation Professionnelle et Technique de la République du Bénin. Les entretiens porteront principalement sur les représentations sociales de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement, sur l'éducation relative à l'environnement au secondaire en République du Bénin et sur la situation souhaitée selon les acteurs rencontrés. En ce qui concerne les enseignants, un entretien individuel est prévu en plus d'un entretien de groupe avec tous les enseignants. Les autres intervenants feront l'objet d'un entretien individuel. De la documentation sera aussi amassée relativement aux programmes d'études et à la documentation produite par rapport aux problématiques environnementales de la République du Bénin.

*Échéancier* : Un séjour de quatre mois au Bénin se déroule présentement durant en République du Bénin du 2 septembre au 20 décembre 2011. L'analyse des données se déroulera durant la première moitié de l'année 2012. Le mémoire de recherche sera par la suite rédigé durant la seconde moitié de l'année 2012.

### **4 OBJECTIFS DES ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS**

#### **4.1 OBJECTIFS DES ENTRETIENS INDIVIDUELS**

Au cours de l'entretien individuel, différents thèmes seront abordés :

- 1) Environnement;
- 2) Éducation relative à l'environnement;
- 3) Éducation relative à l'environnement à l'école secondaire;



#### 4) Recommandations personnelles pour intégrer les savoirs environnementaux aux programmes d'études.

L'entretien individuel que vous accorderez vise à comprendre **votre propre vision** de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire au secondaire. Ainsi, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions. Il NE VOUS EST PAS demandé de faire des recherches documentaires. Vous devez répondre SELON VOS CONNAISSANCES PERSONNELLES SEULEMENT. En aucun temps le contenu de l'entretien ne sera révélé à la direction de votre établissement, à un inspecteur ou au MESFTP. Seuls le chercheur principal et son adjoint de recherche prendront connaissance du contenu spécifique de votre entretien, assurant ainsi la confidentialité. De plus, votre nom n'apparaîtra jamais sur le compte rendu de votre entretien. Votre nom sera remplacé par un numéro pour permettre de conserver votre anonymat. C'est pourquoi nous nous attendons à ce que l'entretien exprime uniquement **votre propre vision** de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire.

#### 4.2 OBJECTIFS DE L'ENTRETIEN DE GROUPE

L'entretien de groupe traitera également des thèmes déjà abordés lors de l'entretien individuel :

- 1) Environnement;
- 2) Éducation relative à l'environnement;
- 3) Éducation relative à l'environnement à l'école secondaire;
- 4) Vos recommandations personnelles pour intégrer les savoirs environnementaux aux programmes d'études.

L'entretien de groupe que vous accorderez vise aussi à comprendre **votre propre vision** de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire. En aucun temps le contenu de l'entretien ne sera révélé à la direction de votre établissement, à un inspecteur ou au MESFTP. Comme pour l'entretien individuel, vous aurez droit à la confidentialité et à l'anonymat. C'est pourquoi nous nous attendons à ce que vos interventions lors de l'entretien de groupe reflètent **votre propre vision** de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire.

L'entretien de groupe permettra de répondre aux trois objectifs suivants :

- i. Valider l'interprétation du chercheur principal concernant le contenu de l'entretien individuel que vous aurez accordé.
- ii. Susciter des échanges avec le groupe à propos de **vos représentations personnelles** de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement.
- iii. Formuler des recommandations selon les enseignants quant à l'intégration aux programmes d'études de l'éducation relative à l'environnement.

#### 5 ATTENTES FACE AUX PARTICIPANTS :

- Lire la maquette d'entretien individuel et d'entretien de groupe avant l'entretien individuel.
- Participer à un entretien individuel d'une durée d'environ une heure.
- Participer à un entretien de groupe d'une durée d'une journée.
- Exprimer le plus fidèlement possible sa pensée personnelle lors de l'entretien individuel et de l'entretien de groupe.
- Respecter la confidentialité des propos et l'anonymat des participants lors de l'entretien de groupe.

## 6 MÉTHODOLOGIE ET DÉROULEMENT DES ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS

### 6.1 ENTRETIEN INDIVIDUEL

L'entretien individuel se déroulera dans un endroit déterminé par le chercheur et l'enseignant en dehors de l'école. La date et l'heure de l'entretien individuel seront convenues de concert entre le chercheur et l'enseignant. L'entretien individuel durera environ une heure. Au cours de cet entretien, les questions principales se limiteront à celles déjà énumérées dans la section *Canevas d'entretien* de ce document. D'autres questions complémentaires pourront être posées dans le but de mieux comprendre vos réponses aux questions déjà énumérées. Au terme de cet entretien, vous serez conviés à participer à l'entretien de groupe qui se tiendra le samedi 3 décembre 2011 au Centre Songhai à 9 h.

### 6.2 ENTRETIEN DE GROUPE

L'entretien de groupe aura lieu pendant une journée au *Centre Songhai* à Porto Novo. Au cours de cette journée, une quinzaine d'enseignants du secondaire participeront à cet atelier. Un repas sera servi sur place. Voici le chronogramme anticipé de cette journée.

HORAIRE	ACTIVITÉS
9 h à 9 h 30	Accueil des participants.
9 h 30 à 10 h	Présentation des participants. Rappel des objectifs de la recherche et des résultats attendus.
10 h à 12 h	Entretien de groupe 1 : Représentations de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement.
12 h à 13 h	Repas sur place.
13 h à 14 h	Validation de la synthèse de l'entretien de groupe 1.
14 h à 16 h	Entretien de groupe 2 : Pratiques liées à l'éducation relative à l'environnement à l'école. Recommandations quant à l'intégration aux programmes d'études de l'éducation relative à l'environnement au secondaire.
16 h à 16 h 30	Synthèse de la journée. Évaluation de l'atelier.
16 h 30 à 17 h	Clôture.

## 7 CANEVAS D'ENTRETIEN

### 7.1 ENTRETIEN INDIVIDUEL

L'entretien individuel durera approximativement une heure. Au cours de cette heure, les thèmes généraux abordés sont décrits par la liste des questions qui suivent. Vous serez libres de répondre ou non à ces questions :

- Quelles images vous viennent en tête lorsque vous pensez à l'environnement?
- Pour vous donc, qu'est-ce que l'environnement?
- Comment dit-on le mot environnement dans votre langue maternelle et qu'est-ce que ça signifie?
- Selon vous, quelles sont les visions de l'environnement des gens qui vous entourent?
- Quelle est votre relation personnelle avec l'environnement?
- Quelle place occupe l'environnement dans la culture béninoise?
- Quels sont les thèmes environnementaux fréquemment abordés au Bénin?
- De votre point de vue, quelle devrait être la relation entre l'éducation et l'environnement?
- Pour vous, qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement?
- Comment abordons-nous l'environnement à l'école de manière générale?
- Selon vous, est-il pertinent d'intégrer l'éducation relative à l'environnement à l'école et pourquoi?
- En vertu des nouvelles réformes, est-ce que le programme d'études de la discipline que vous enseignez prescrit des apprentissages en lien avec l'environnement? Si oui, quels sont-ils?
- Que pensez-vous des contenus environnementaux des programmes d'études du secondaire?
- De quelle manière abordez-vous l'éducation relative à l'environnement dans votre discipline?
- De quels thèmes environnementaux aimeriez-vous que l'on discute à l'école secondaire?
- Quelle est ou quelles sont les disciplines les plus propices pour l'intégration au curriculum de l'éducation relative à l'environnement?
- Quelle est la meilleure manière d'intégrer l'éducation relative à l'environnement dans votre discipline?
- Selon votre représentation de l'environnement, quelles sont les meilleures manières de parler d'environnement à l'école, toutes disciplines confondues?

### 7.2 ENTRETIEN DE GROUPE

Pendant l'entretien de groupe, des questions similaires à celles posées lors de l'entretien individuel offriront la chance aux participants d'échanger entre eux. Ces questions sont énumérées ci-dessous :

- Qu'est-ce que l'environnement?
- Quelle place occupe l'environnement dans la culture béninoise?
- Quelle devrait être la relation entre l'éducation et l'environnement?
- Qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement?
- Est-il pertinent d'intégrer l'éducation relative à l'environnement à l'école et pourquoi?

- De quelle manière abordez-vous l'environnement à l'école?
- Que pensez-vous des contenus environnementaux des programmes d'études?
- Quelle est ou quelles sont les disciplines les plus propices pour l'intégration aux programmes d'études de l'éducation relative à l'environnement?
- Quelles sont les meilleures manières de parler d'environnement à l'école, toutes disciplines confondues?



**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

Situation actuelle de l'éducation relative à l'environnement au 1 <sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire en République du Bénin
---

**IDENTIFICATION**

Chercheur responsable du projet : Jean-Philippe Ayotte-Beaudet  
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation, profil recherche avec mémoire  
Adresse courriel : ayotte-beaudet.jean-philippe@courrier.uqam.ca  
Téléphone : 64 88 03 09/66 46 72 72

**BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION**

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à comprendre les représentations sociales des enseignants du secondaire en République du Bénin à l'égard de l'éducation relative à l'environnement. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Patrick Charland, professeur du département d'éducation et de pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation. Il peut être joint au 001 514 987-3000, poste 8269 ou par courriel à l'adresse : charland.patrick@uqam.ca

**PROCÉDURE(S)**

Votre participation consiste à accorder un entretien individuel et un entretien de groupe au cours desquels il vous sera demandé de décrire vos représentations de l'intégration au curriculum de l'éducation relative à l'environnement. Ces entretiens seront enregistrés sur un magnétophone avec votre permission et prendront environ 1 heure de votre temps pour l'entretien individuel et une journée pour l'entretien de groupe. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

**AVANTAGES et RISQUES**

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des représentations des enseignants du secondaire en République du Bénin à propos de l'éducation relative à l'environnement. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entretien s'il estime que votre bien-être est menacé.

**CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des entretiens sont confidentiels et que seul le responsable du projet aura accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (magnétophone) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements numériques ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

## **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

## **DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter le responsable du projet aux numéros 64 88 03 09/66 46 72 72 pour des questions additionnelles. Vous pouvez aussi discuter avec le directeur de recherche, Patrick Charland, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal, Joseph Josy Lévy, au numéro 001 514 987-3000, poste 4483. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro 001 514 987-3000, poste 7753.

## **REMERCIEMENTS**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

## **SIGNATURES :**

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Nom et prénom : \_\_\_\_\_

Tél. : \_\_\_\_\_

Adresse courriel pour recevoir le résumé de recherche : \_\_\_\_\_

Signature du participant :

Date : \_\_\_\_\_

Signature du responsable du projet :

Date : \_\_\_\_\_

## **APPENDICE C**

### **MAQUETTE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC LES DIRECTEURS**

# PORTRAIT DE LA SITUATION ACTUELLE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE EN RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

## MAQUETTE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC LES DIRECTEURS

### SOMMAIRE :

1. Contexte de la recherche
2. Objet de la recherche
3. Méthodologie générale de la recherche
4. Objectifs des entretiens avec les directeurs
5. Attentes face aux participants
6. Méthodologie et déroulement des entretiens avec les directeurs
7. Canevas d'entretien
8. Formulaire d'information et de consentement
9. Lettre de recommandation du DC du MESFTPRIJ

### 1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation menée par Jean-Philippe Ayotte-Beaudet de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au Canada. Ce projet est né à la suite d'un stage d'enseignement de deux mois au Complexe Scolaire Noukpo à Porto Novo en 2009. Cette expérience a engendré de nombreuses questions liées à l'intégration de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire en République du Bénin, questions auxquelles cette recherche tente de répondre.

### 2 OBJET DE LA RECHERCHE

Un large courant de réformes des systèmes éducatifs survient actuellement à travers le monde. En Afrique de l'Ouest, ces réformes se déroulent dans un contexte où plusieurs auteurs africains constatent certains facteurs d'échec du système éducatif. En ce qui concerne la République du Bénin, ce pays de l'Afrique de l'Ouest a depuis 2005 implanté un nouveau curriculum revisitant ses assises curriculaires où s'allient notamment éducation et environnement.

En parallèle à ces réformes curriculaires à travers le monde, l'éducation relative à l'environnement (ERE) devient un incontournable au sein d'une époque où l'être humain fait face à de véritables défis en matière de qualité et de santé environnementale. Malgré les efforts de plusieurs pays industrialisés pour transformer les comportements de leur population, les véritables changements tardent à se faire sentir dans les faits. Ce défi est encore plus important pour les pays en voie de développement où les ressources humaines et matérielles sont souvent déficientes. Au même moment où les curriculums scolaires se transforment en Afrique de l'Ouest, les populations de cette région observent et prennent graduellement conscience des problématiques environnementales. Les problématiques environnementales doivent donc être intégrées au curriculum pour s'ouvrir aux réflexions du 21<sup>e</sup> siècle. Depuis deux décennies, on constate donc l'intégration de l'éducation relative à l'environnement à travers les curriculums dans le monde.



Les changements curriculaires actuels influencent donc le curriculum béninois. Les intérêts de cette recherche sont donc orientés vers l'établissement du portrait de la situation actuelle de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire au secondaire en République du Bénin.

Cette recherche est guidée par l'objectif général suivant :

- Dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire en République du Bénin.

Elle trouve sa pertinence à travers les retombées suivantes :

- Renseigner au sujet l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire au secondaire en République du Bénin.
- Contribuer à l'avancement des savoirs en éducation relative à l'environnement au Bénin et en Afrique de l'Ouest.

### **3 MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE**

Pour aborder cet objectif de recherche, cette recherche qualitative exploratoire prévoit des entretiens avec vingt enseignants du département de l'Ouémé-Plateau, cinq directeurs d'établissements, trois inspecteurs, quatre ONG, le ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Professionnelle et Technique, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes et le ministère de l'Environnement, de l'Habitation et de l'Urbanisme. Les entretiens porteront principalement sur les représentations sociales de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement, sur l'éducation relative à l'environnement au secondaire en République du Bénin et sur la situation souhaitée selon les acteurs rencontrés. En ce qui concerne les directeurs, un entretien individuel est prévu. Les autres intervenants feront aussi l'objet d'un entretien individuel en plus d'un entretien de groupe pour les enseignants. De la documentation sera aussi amassée relativement aux programmes d'études et à la documentation produite par rapport aux problématiques environnementales de la République du Bénin.

*Échéancier* : Un séjour de quatre mois au Bénin se déroule à l'heure actuelle en République du Bénin du 2 septembre au 20 décembre 2011. L'analyse des données se déroulera durant la première moitié de l'année 2012. Le mémoire de recherche sera par la suite rédigé durant la seconde moitié de l'année 2012.

### **4 OBJECTIFS DES ENTRETIENS AVEC LES DIRECTEURS**

Au cours de l'entretien individuel, différents thèmes seront abordés :

- 1) Environnement;
- 2) Éducation relative à l'environnement;
- 3) Éducation relative à l'environnement à l'école secondaire;
- 4) Situation souhaitée en éducation relative à l'environnement à l'école secondaire.

L'entretien individuel que vous accorderez vise à comprendre **votre propre vision** de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire au secondaire. Ainsi, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions. Il NE VOUS EST PAS demandé de faire des recherches documentaires. Vous devez répondre SELON VOS CONNAISSANCES PERSONNELLES SEULEMENT. En aucun temps, le contenu de l'entretien ne sera révélé. Seuls le chercheur principal et son adjoint de recherche prendront connaissance du contenu spécifique de votre entretien, assurant ainsi la confidentialité. De plus, votre nom n'apparaîtra jamais sur le compte rendu de votre entretien. Votre nom sera remplacé par un numéro pour permettre de conserver votre anonymat. C'est pourquoi nous nous attendons à ce que l'entretien exprime uniquement **votre propre vision** de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire.

## 5 ATTENTES PAR RAPPORT AUX PARTICIPANTS :

- Lire la maquette d'entretien avant l'entretien.
- Participer à un entretien individuel d'environ une heure.
- Exprimer le plus fidèlement possible sa pensée personnelle lors de l'entretien.

## 6 MÉTHODOLOGIE ET DÉROULEMENT DES ENTRETIENS AVEC LES DIRECTEURS

L'entretien individuel se déroulera dans un lieu calme déterminé par le directeur et le chercheur. La date et l'heure de l'entretien seront convenues de concert. Au cours de cet entretien, les questions principales se limiteront à celles déjà énumérées dans la section *Canevas d'entretien* de ce document. D'autres questions complémentaires pourront être posées dans le but de mieux comprendre vos réponses aux questions déjà énumérées.

## 7 CANEVAS D'ENTRETIEN

L'entretien individuel durera approximativement une heure. Au cours de cette heure, les thèmes généraux abordés sont décrits par la liste des questions qui suivent. Vous serez libres de répondre ou non à ces questions :

- Quelles images vous viennent en tête lorsque vous pensez à l'environnement?
- Pour vous, qu'est-ce que l'environnement?
- Quelle devrait être la relation entre l'éducation et l'environnement?
- Selon vous, qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement?
- À votre avis, est-il pertinent d'intégrer l'éducation relative à l'environnement à l'école et pourquoi?
- Quelle est la priorité de l'environnement à l'école secondaire?
- Qui fait le suivi de la progression des apprentissages dans chacune des disciplines, c'est-à-dire, qui vérifie si les enseignants auront le temps de faire toutes les situations d'apprentissages prescrites par leur programme d'études disciplinaire?
- Votre poste de direction vous oblige-t-il à connaître les programmes d'études de toutes les disciplines?
- Comment les infrastructures de votre établissement permettent-elles en ce moment de réaliser des activités en éducation relative à l'environnement?
- Quand on vous présente un projet pour votre établissement, peu importe sa nature, qu'est-ce qui motive son acceptation ou son refus?
- Est-ce que parfois les ONG collaborent avec les établissements secondaires en matière d'éducation relative à l'environnement? Si oui, comment cela se passe-t-il? Si non, avez-vous connaissance de la présence d'ONG dans d'autres établissements secondaires en matière d'éducation relative à l'environnement?
- Quelle est ou quelles sont les disciplines les plus propices pour réaliser des activités d'éducation relative à l'environnement?
- Les enseignants semblent constater que sur le plan de l'éducation relative à l'environnement, il est difficile de se servir de la théorie pour la mettre en pratique. Que pensez-vous de cela?
- Avez-vous des suggestions pour faciliter la mise en pratique des apprentissages théoriques réalisés en classe par les élèves en matière d'éducation relative à l'environnement?
- Quelles sont les conditions qui pourraient faciliter la réalisation d'activités liées à l'environnement dans votre établissement?

# PORTRAIT DE LA SITUATION ACTUELLE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE EN RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

## *FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT*

### **IDENTIFICATION**

Chercheur responsable du projet : AYOTTE-BEAUDET, Jean-Philippe  
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation, profil recherche avec mémoire  
Adresse courriel : ayotte-beaudet.jean-philippe@courrier.uqam.ca  
Téléphone : 64 88 03 09

### **BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION**

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire en République du Bénin. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Patrick Charland, professeur du département d'éducation et de pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au Canada. Il peut être joint au 001 514 987-3000, poste 8269 ou par courriel à l'adresse : charland.patrick@uqam.ca

### **PROCÉDURE(S)**

Votre participation consiste à accorder un entretien individuel au cours duquel il vous sera demandé de discuter à propos de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire. Cet entretien sera enregistré sur un magnétophone avec votre permission et prendra environ une heure de votre temps. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

### **AVANTAGES et RISQUES**

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement au secondaire en République du Bénin. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entretien s'il estime que votre bien-être est menacé.

### **CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entretien sont confidentiels et que seuls le responsable du projet et son assistant de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (magnétophone) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements numériques ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.



## **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

## **DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro 64 88 03 09 pour des questions additionnelles. Vous pouvez aussi discuter avec le directeur de recherche, Patrick Charland, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal, Joseph Josy Lévy, au numéro 001 514 987-3000, poste 4483. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro 001 514 987-3000, poste 7753.

## **REMERCIEMENTS**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

## **SIGNATURES :**

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Nom et prénom : \_\_\_\_\_

Tél. : \_\_\_\_\_

Adresse courriel pour recevoir le résumé de recherche : \_\_\_\_\_

Signature du participant :

Date : \_\_\_\_\_

Signature du responsable du projet :

Date : \_\_\_\_\_

## **APPENDICE D**

### **MAQUETTE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC LES INSPECTEURS PÉDAGOGIQUES**

# PORTRAIT DE LA SITUATION ACTUELLE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE EN RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

## MAQUETTE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC LES INSPECTEURS PÉDAGOGIQUES

### SOMMAIRE :

1. Contexte de la recherche
2. Objet de la recherche
3. Méthodologie générale de la recherche
4. Objectifs des entretiens avec les inspecteurs
5. Attentes face aux participants
6. Méthodologie et déroulement des entretiens avec les inspecteurs
7. Canevas d'entretien
8. Formulaire d'information et de consentement
9. Lettre de recommandation du DC du MESFTPRIJ

### 1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation menée par Jean-Philippe Ayotte-Beaudet de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au Canada. Ce projet est né à la suite d'un stage d'enseignement de deux mois au Complexe Scolaire Noukpo à Porto Novo en 2009. Cette expérience a engendré de nombreuses questions liées à l'intégration de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire en République du Bénin, questions auxquelles cette recherche tente de répondre.

### 2 OBJET DE LA RECHERCHE

Un large courant de réformes des systèmes éducatifs survient présentement à travers le monde. En Afrique de l'Ouest, ces réformes se déroulent dans un contexte où plusieurs auteurs africains constatent certains facteurs d'échec du système éducatif. En ce qui concerne la République du Bénin, ce pays de l'Afrique de l'Ouest a depuis 2005 implanté un nouveau curriculum revisitant ses assises curriculaires où s'allient notamment éducation et environnement.

En parallèle à ces réformes curriculaires à travers le monde, l'éducation relative à l'environnement (ERE) devient un incontournable au sein d'une époque où l'être humain fait face à de véritables défis en matière de qualité et de santé environnementale. Malgré les efforts de plusieurs pays industrialisés pour transformer les comportements de leur population, les véritables changements tardent à se faire sentir dans les faits. Ce défi est encore plus important pour les pays en voie de développement où les ressources humaines et matérielles sont souvent déficientes. Au même moment où les curriculums scolaires se transforment en Afrique de l'Ouest, les populations de cette région observent et prennent graduellement conscience des problématiques environnementales. Les problématiques environnementales doivent donc être intégrées au curriculum pour s'ouvrir aux réflexions du 21<sup>e</sup> siècle. Depuis deux décennies, on constate donc l'intégration de l'éducation relative à l'environnement à travers les curriculums dans le monde.

Les changements curriculaires actuels influencent donc le curriculum béninois. Les intérêts de cette recherche sont donc orientés vers l'établissement du portrait de la situation actuelle de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire au secondaire en République du Bénin.

Cette recherche est guidée par l'objectif général suivant :

- Dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire en République du Bénin.

Elle trouve sa pertinence à travers les retombées suivantes :

- Renseigner au sujet l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire au secondaire en République du Bénin.
- Contribuer à l'avancement des savoirs en éducation relative à l'environnement au Bénin et en Afrique de l'Ouest.

### **3 MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE**

Pour aborder cet objectif de recherche, cette recherche qualitative exploratoire prévoit des entretiens avec vingt enseignants du département de l'Ouémé-Plateau, cinq directeurs d'établissements, trois inspecteurs, quatre ONG, le ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Professionnelle et Technique, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes et le ministère de l'Environnement, de l'Habitation et de l'Urbanisme. Les entretiens porteront principalement sur les représentations sociales de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement, sur l'éducation relative à l'environnement au secondaire en République du Bénin et sur la situation souhaitée selon les acteurs rencontrés. En ce qui concerne les inspecteurs, un entretien individuel est prévu. Les autres intervenants feront aussi l'objet d'un entretien individuel en plus d'un entretien de groupe pour les enseignants. De la documentation sera aussi amassée relativement aux programmes d'études et à la documentation produite par rapport aux problématiques environnementales de la République du Bénin.

*Échéancier* : Un séjour de quatre mois au Bénin se déroule présentement durant en République du Bénin du 2 septembre au 20 décembre 2011. L'analyse des données se déroulera durant la première moitié de l'année 2012. Le mémoire de recherche sera par la suite rédigé durant la seconde moitié de l'année 2012.

### **4 OBJECTIFS DES ENTRETIENS AVEC LES INSPECTEURS**

Au cours de l'entretien individuel, différents thèmes seront abordés :

- 1) Environnement;
- 2) Éducation relative à l'environnement;
- 3) Éducation relative à l'environnement à l'école secondaire;
- 4) Situation souhaitée en éducation relative à l'environnement à l'école secondaire.



L'entretien individuel que vous accorderez vise à comprendre **votre propre vision** de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire au secondaire. Ainsi, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions. Il NE VOUS EST PAS demandé de faire des recherches documentaires. Vous devez répondre SELON VOS CONNAISSANCES PERSONNELLES SEULEMENT. En aucun temps le contenu de l'entretien ne sera révélé. Seuls le chercheur principal et son adjoint de recherche prendront connaissance du contenu spécifique de votre entretien, assurant ainsi la confidentialité. De plus, votre nom n'apparaîtra jamais sur le compte rendu de votre entretien. Votre nom sera remplacé par un numéro pour permettre de conserver votre anonymat. C'est pourquoi nous nous attendons à ce que l'entretien exprime uniquement **votre propre vision** de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire.

## 5 ATTENTES FACE AUX PARTICIPANTS :

- Lire la maquette d'entretien avant l'entretien.
- Participer à un entretien individuel d'une durée d'environ une heure.
- Exprimer le plus fidèlement possible sa pensée personnelle lors de l'entretien.

## 6 MÉTHODOLOGIE ET DÉROULEMENT DES ENTRETIENS AVEC LES INSPECTEURS

L'entretien individuel se déroulera dans un lieu calme déterminé par l'inspecteur et le chercheur. La date et l'heure de l'entretien seront convenues de concert. Au cours de cet entretien, les questions principales se limiteront à celles déjà énumérées dans la section *Canevas d'entretien* de ce document. D'autres questions complémentaires pourront être posées dans le but de mieux comprendre vos réponses aux questions déjà énumérées.

## 7 CANEVAS D'ENTRETIEN

L'entretien individuel durera approximativement une heure. Au cours de cette heure, les thèmes généraux abordés sont décrits par la liste des questions qui suivent. Vous serez libres de répondre ou non à ces questions :

- Quelles images vous viennent en tête lorsque vous pensez à l'environnement?
- Pour vous, qu'est-ce que l'environnement?
- Quels sont les thèmes environnementaux fréquemment abordés au Bénin?
- Quelle devrait être la relation entre l'éducation et l'environnement?
- À votre avis, qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement?
- Selon vous, est-il pertinent d'intégrer l'éducation relative à l'environnement à l'école et pourquoi?
- Des savoirs environnementaux sont intégrés dans les programmes d'études de votre discipline. Est-ce que ces savoirs environnementaux ont été intégrés aux programmes d'études dans le cadre de la récente réforme? Si oui, qu'est-ce qui a mené à accorder une plus grande importance à l'environnement dans les nouveaux programmes d'études?
- Quel rôle les inspecteurs jouent-ils dans l'élaboration des programmes d'études?
- De manière générale, quel est le rôle des conseillers pédagogiques par rapport aux inspecteurs?
- Qui s'occupe de faire le suivi quant à la progression des situations d'apprentissage des enseignants tout au long de l'année?
- Comment la compétence transdisciplinaire 5 : « Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable » doit-elle être utilisée par les enseignants de votre discipline?
- Établissez-vous une distinction entre le concept environnement et le concept développement durable?
- Plusieurs enseignants semblent faire le constat qu'il est difficile de faire le lien entre la théorie vue en classe et la pratique lorsqu'il s'agit de l'environnement. Qu'en pensez-vous?
- Y a-t-il des documents relatifs à l'environnement destinés aux enseignants? Si oui, quels sont-ils et comment sont-ils diffusés aux enseignants?
- Quel rôle les clubs EPD (Environnement, Population et Développement) jouent-ils en éducation relative à l'environnement à l'école secondaire?
- Plusieurs ONG semblent avoir une expertise pratique en environnement. Selon vous, ces ONG pourraient-elles être mises à contribution pour la formation des acteurs de l'éducation au secondaire?
- Lorsqu'on éduque à l'environnement, quelles sont les principales différences si on se trouve dans un milieu rural ou dans un milieu urbain?
- Devrions-nous aborder les mêmes thèmes environnementaux au nord et au sud du Bénin?
- Le programme d'études de votre discipline permet-il aux enseignants de l'adapter aux réalités environnementales de leur milieu selon vous?
- À votre avis, quelle est la meilleure manière d'intégrer l'éducation relative à l'environnement à l'école dans votre discipline?
- Selon votre représentation de l'environnement, quelles sont les meilleures manières de parler d'environnement à l'école, TOUTES DISCIPLINES CONFONDUES?

# PORTRAIT DE LA SITUATION ACTUELLE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE EN RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

### IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : AYOTTE-BEAUDET, Jean-Philippe  
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation, profil recherche avec mémoire  
Adresse courriel : ayotte-beaudet.jean-philippe@courrier.uqam.ca  
Téléphone : 64 88 03 09

### BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire en République du Bénin. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Patrick Charland, professeur du département d'éducation et de pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au Canada. Il peut être joint au 001 514 987-3000, poste 8269 ou par courriel à l'adresse : charland.patrick@uqam.ca

### PROCÉDURE(S)

Votre participation consiste à accorder un entretien individuel au cours duquel il vous sera demandé de discuter à propos de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire. Cet entretien sera enregistré sur un magnétophone avec votre permission et prendra environ une heure de votre temps. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

### AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement au secondaire en République du Bénin. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entretien s'il estime que votre bien-être est menacé.

### CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entretien sont confidentiels et que seuls le responsable du projet et son assistant de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (magnétophone) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements numériques ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.



**PARTICIPATION VOLONTAIRE**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

**DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro 64 88 03 09 pour des questions additionnelles. Vous pouvez aussi discuter avec le directeur de recherche, Patrick Charland, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal, Joseph Josy Lévy, au numéro 001 514 987-3000, poste 4483. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro 001 514 987-3000, poste 7753.

**REMERCIEMENTS**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

**SIGNATURES :**

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Nom et prénom : \_\_\_\_\_

Tél. : \_\_\_\_\_

Adresse courriel pour recevoir le résumé de recherche : \_\_\_\_\_

Signature du participant :

Date : \_\_\_\_\_

Signature du responsable du projet :

Date : \_\_\_\_\_



## **APPENDICE E**

### **MAQUETTE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC LES ONG**

# PORTRAIT DE LA SITUATION ACTUELLE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE EN RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

## MAQUETTE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC LES ONG

### SOMMAIRE :

1. Contexte de la recherche
2. Objet de la recherche
3. Méthodologie générale de la recherche
4. Objectifs des entretiens avec les ONG
5. Attentes face aux participants
6. Méthodologie et déroulement des entretiens avec les ONG
7. Canevas d'entretien
8. Formulaire d'information et de consentement
9. Lettre de recommandation du DC du MESFTRPIJ

## 1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation menée par Jean-Philippe Ayotte-Beaudet de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au Canada. Ce projet est né à la suite d'un stage d'enseignement de deux mois au Complexe Scolaire Noukpo à Porto Novo en 2009. Cette expérience a engendré de nombreuses questions liées à l'intégration de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire en République du Bénin, questions auxquelles cette recherche tente de répondre.

## 2 OBJET DE LA RECHERCHE

Un large courant de réformes des systèmes éducatifs survient actuellement à travers le monde. En Afrique de l'Ouest, ces réformes se déroulent dans un contexte où plusieurs auteurs africains constatent certains facteurs d'échec du système éducatif. En ce qui concerne la République du Bénin, ce pays de l'Afrique de l'Ouest a depuis 2005 implanté un nouveau curriculum revisitant ses assises curriculaires où s'allient notamment éducation et environnement.

En parallèle à ces réformes curriculaires à travers le monde, l'éducation relative à l'environnement (ERE) devient un incontournable au sein d'une époque où l'être humain fait face à de véritables défis en matière de qualité et de santé environnementale. Malgré les efforts de plusieurs pays industrialisés pour transformer les comportements de leur population, les véritables changements tardent à se faire sentir dans les faits. Ce défi est encore plus important pour les pays en voie de développement où les ressources humaines et matérielles sont souvent déficientes. Au même moment où les curriculums scolaires se transforment en Afrique de l'Ouest, les populations de cette région observent et prennent graduellement conscience des problématiques environnementales. Les problématiques environnementales doivent donc être intégrées au curriculum pour s'ouvrir aux réflexions du 21<sup>e</sup> siècle. Depuis deux décennies, on constate donc l'intégration de l'éducation relative à l'environnement à travers les curriculums dans le monde.

Les changements curriculaires actuels influencent donc le curriculum béninois. Les intérêts de cette recherche sont donc orientés vers l'établissement du portrait de la situation actuelle de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire au secondaire en République du Bénin.

Cette recherche est guidée par l'objectif général suivant :

- Dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire en République du Bénin.

Elle trouve sa pertinence à travers les retombées suivantes :

- Renseigner au sujet l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire au secondaire en République du Bénin.
- Contribuer à l'avancement des savoirs en éducation relative à l'environnement au Bénin et en Afrique de l'Ouest.

### **3 MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE**

Pour aborder cet objectif de recherche, cette recherche qualitative exploratoire prévoit des entretiens avec vingt enseignants du département de l'Ouémé-Plateau, cinq directeurs d'établissements, trois inspecteurs, quatre ONG, le ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Professionnelle et Technique, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes et le ministère de l'Environnement, de l'Habitation et de l'Urbanisme. Les entretiens porteront principalement sur les représentations sociales de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement, sur l'éducation relative à l'environnement au secondaire en République du Bénin et sur la situation souhaitée selon les acteurs rencontrés. En ce qui concerne les ONG, un entretien individuel est prévu. Les autres intervenants feront aussi l'objet d'un entretien individuel en plus d'un entretien de groupe pour les enseignants. De la documentation sera aussi amassée relativement aux programmes d'études et à la documentation produite par rapport aux problématiques environnementales de la République du Bénin.

*Échéancier* : Un séjour de quatre mois au Bénin se déroule à l'heure actuelle en République du Bénin du 2 septembre au 20 décembre 2011. L'analyse des données se déroulera durant la première moitié de l'année 2012. Le mémoire de recherche sera par la suite rédigé durant la seconde moitié de l'année 2012.

### **4 OBJECTIFS DES ENTRETIENS AVEC LES ONG**

Au cours de l'entretien individuel, différents thèmes seront abordés :

- 1) Environnement;
- 2) Éducation relative à l'environnement;
- 3) Éducation relative à l'environnement à l'école secondaire;
- 4) Situation souhaitée en éducation relative à l'environnement à l'école secondaire.

L'entretien individuel que vous accorderez vise à comprendre **votre propre vision** de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire au secondaire. Ainsi, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions. Il NE VOUS EST PAS demandé de faire des recherches documentaires. Vous devez répondre SELON VOS CONNAISSANCES PERSONNELLES SEULEMENT. En aucun temps, le contenu de l'entretien ne sera révélé. Seuls le chercheur principal et son adjoint de recherche prendront connaissance du contenu spécifique de votre entretien, assurant ainsi la confidentialité. De plus, votre nom n'apparaîtra jamais sur le compte rendu de votre entretien. Votre nom sera remplacé par un numéro pour permettre de conserver votre anonymat. C'est pourquoi nous nous attendons à ce que l'entretien exprime uniquement **votre propre vision** de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire.

## 5 ATTENTES PAR RAPPORT AUX PARTICIPANTS :

- Lire la maquette d'entretien avant l'entretien.
- Participer à un entretien individuel d'environ une heure.
- Exprimer le plus fidèlement possible sa pensée personnelle lors de l'entretien.

## 6 MÉTHODOLOGIE ET DÉROULEMENT DES ENTRETIENS AVEC LES ONG

L'entretien individuel se déroulera dans un lieu calme déterminé par le représentant de l'ONG et le chercheur. La date et l'heure de l'entretien seront convenues de concert. Au cours de cet entretien, les questions principales se limiteront à celles déjà énumérées dans la section *Canevas d'entretien* de ce document. D'autres questions complémentaires pourront être posées dans le but de mieux comprendre vos réponses aux questions déjà énumérées.



## 7 CANEVAS D'ENTRETIEN

L'entretien individuel durera approximativement une heure. Au cours de cette heure, les thèmes généraux abordés sont décrits par la liste des questions qui suivent. Vous serez libres de répondre ou non à ces questions :

- Quelles images vous viennent en tête lorsque vous pensez à l'environnement?
- Pour vous, qu'est-ce que l'environnement?
- Comment dit-on le mot environnement dans votre langue maternelle et qu'est-ce que ça signifie?
- Quelle est votre relation personnelle avec l'environnement?
- Selon vous, comment votre famille et vos amis perçoivent-ils l'environnement?
- Quelle place occupe l'environnement dans la culture béninoise?
- Quels sont les thèmes environnementaux fréquemment abordés au Bénin?
- Quelle devrait être la relation entre l'éducation et l'environnement?
- Pour vous, qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement?
- À votre avis, quel doit être le rôle de l'éducation relative à l'environnement dans la société béninoise?
- Selon vous, est-il pertinent d'intégrer l'éducation relative à l'environnement à l'école et pourquoi?
- Actuellement, de quelle manière les ONG s'impliquent-elles généralement en éducation relative à l'environnement avec les écoles?
- Comment votre ONG contribue-t-elle avec les écoles pour faire de l'éducation relative à l'environnement?
- Est-ce que ce sont les écoles qui approchent les ONG ou si ce sont les ONG qui approchent les écoles?
- Y a-t-il d'autres activités menées par les ONG que celles que vous avez énumérées en matière d'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire?
- Y a-t-il suffisamment d'ONG pour intervenir dans les écoles en éducation relative à l'environnement selon vous?
- Quels thèmes environnementaux considérez-vous comme les plus importants à aborder avec les écoles?
- Devrions-nous aborder les mêmes thèmes environnementaux au nord et au sud du Bénin?
- Quelle est ou quelles sont les disciplines les plus propices pour réaliser des activités d'éducation relative à l'environnement avec les écoles?
- Quels sont les éléments positifs en ce moment dans votre relation avec les écoles par rapport à l'éducation relative à l'environnement?
- Par rapport à l'éducation relative à l'environnement, quels sont les éléments à améliorer pour les ONG dans leur relation avec les écoles?
- Dans le futur, quel devrait être le lien entre les écoles et les ONG qui font de l'éducation relative à l'environnement?

## PORTRAIT DE LA SITUATION ACTUELLE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE EN RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

### *FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT*

#### **IDENTIFICATION**

Chercheur responsable du projet : AYOTTE-BEAUDET, Jean-Philippe  
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation, profil recherche avec mémoire  
Adresse courriel : ayotte-beaudet.jean-philippe@courrier.uqam.ca  
Téléphone : 64 88 03 09

#### **BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION**

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire en République du Bénin. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Patrick Charland, professeur du département d'éducation et de pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) au Canada. Il peut être joint au 001 514 987-3000, poste 8269 ou par courriel à l'adresse : charland.patrick@uqam.ca

#### **PROCÉDURE(S)**

Votre participation consiste à accorder un entretien individuel au cours duquel il vous sera demandé de discuter à propos de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire. Cet entretien sera enregistré sur un magnétophone avec votre permission et prendra environ une heure de votre temps. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

#### **AVANTAGES et RISQUES**

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement au secondaire en République du Bénin. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entretien s'il estime que votre bien-être est menacé.

#### **CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entretien sont confidentiels et que seuls le responsable du projet et son assistant de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (magnétophone) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements numériques ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

## **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

## **DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro 64 88 03 09 pour des questions additionnelles. Vous pouvez aussi discuter avec le directeur de recherche, Patrick Charland, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal, Joseph Josy Lévy, au numéro 001 514 987-3000, poste 4483. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro 001 514 987-3000, poste 7753.

## **REMERCIEMENTS**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

## **SIGNATURES :**

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Nom et prénom : \_\_\_\_\_

Tél. : \_\_\_\_\_

Adresse courriel pour recevoir le résumé de recherche : \_\_\_\_\_

Signature du participant :

Date : \_\_\_\_\_

Signature du responsable du projet :

Date : \_\_\_\_\_

## **APPENDICE F**

### **PROTOCOLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC LES ENSEIGNANTS**



## PROTOCOLE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS

- ☐ 1- Accueillir chaleureusement le répondant et faire les présentations officielles.
- ☐ 2- Expliquer au répondant :
  - ☐ le but de l'entretien en mentionnant qu'il ne s'agit pas d'évaluer les connaissances du répondant.

*La recherche à laquelle vous consentez à participer vise à atteindre deux objectifs généraux, soit de :*

    - 1. Caractériser les représentations sociales des enseignants du premier cycle du secondaire en République du Bénin à l'égard de l'éducation relative à l'environnement.*
    - 2. Formuler des recommandations selon les enseignants du premier cycle du secondaire en République du Bénin à l'égard de l'intégration aux programmes d'études de l'éducation relative à l'environnement.*
  - ☐ le déroulement de l'entretien en disant que :
    - ☐ l'entretien dure environ 45 à 60 minutes,
    - ☐ je poserai des questions,
    - ☐ j'enregistre pour que l'entretien soit transcrit,
    - ☐ je respecte les règles de déontologie :
      - ☐ anonymat et codes d'identifications;
      - ☐ confidentialité;
      - ☐ droit de ne pas répondre ou de cesser l'entretien en tout temps et sans préjudice.
- ☐ 3- Demander au répondant l'autorisation que des extraits de ce qu'il dira puissent servir d'exemples pour présenter les résultats sans indication sur son identité personnelle.
- ☐ 4- Demander au répondant s'il a des questions et y répondre.
- ☐ 5- Dans le journal de bord :
  - ☐ inscrire le numéro de code du répondant et la date;
- ☐ 6- Vérifier le bon fonctionnement de l'enregistrement.
- ☐ 7- Demander au répondant s'il est prêt pour la suite; si oui, commencer à enregistrer.

## REMARQUES...

- ☐ 8- Pendant l'entretien, au besoin, utiliser les outils verbaux de la communication orale :
  - écho (mot clé)                      - reflet (répéter idée)                      - clarification (vérifier sens)
  - recentrage (résumer idées)        - point (synthèse d'étape)        - synthèse (de l'entretien)
- ☐ 9- À la fin de chaque réponse, demander sous différentes formes au répondant s'il a fait le tour du sujet, s'il a autre chose qu'il veut ajouter, s'il pense à quelque chose d'autre, etc. pour m'assurer qu'il a pu exprimer tout ce qu'il voulait, et vérifier régulièrement s'il consent à poursuivre.

### **REPRÉSENTATION SOCIALE DE L'ENVIRONNEMENT**

1. QUELLES IMAGES VOUS VIENNENT EN TÊTE LORSQUE VOUS PENSEZ À L'ENVIRONNEMENT?
2. POUR VOUS DONC, QU'EST-CE QUE L'ENVIRONNEMENT?
3. COMMENT DIT-ON LE MOT ENVIRONNEMENT DANS VOTRE LANGUE MATERNELLE ET QU'EST-CE QUE ÇA SIGNIFIE?
4. QUELLE EST VOTRE RELATION PERSONNELLE AVEC L'ENVIRONNEMENT?
5. SELON VOUS, COMMENT VOTRE FAMILLE ET VOS AMIS PERÇOIVENT-ILS L'ENVIRONNEMENT?
6. QUELLE PLACE OCCUPE L'ENVIRONNEMENT DANS LA CULTURE BÉNINOISE?
7. QUELS SONT LES THÈMES ENVIRONNEMENTAUX FRÉQUEMMENT ABORDÉS AU BÉNIN?

### **ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT**

8. DE VOTRE POINT DE VUE, QUELLE DEVRAIT ÊTRE LA RELATION ENTRE L'ÉDUCATION ET L'ENVIRONNEMENT?
9. POUR VOUS, QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT?
10. À VOTRE AVIS, QUEL DOIT ÊTRE LE RÔLE DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT DANS LA SOCIÉTÉ BÉNINOISE?

### **ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE**

11. SELON VOUS, EST-IL PERTINENT D'INTÉGRER L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE ET POURQUOI?
12. COMMENT ABORDONS-NOUS L'ENVIRONNEMENT DE MANIÈRE GÉNÉRALE À L'ÉCOLE?
13. EN VERTU DES NOUVEAUX PROGRAMMES, EST-CE QUE LE PROGRAMME D'ÉTUDES DE LA DISCIPLINE QUE VOUS ENSEIGNEZ PRESCRIT DES APPRENTISSAGES EN LIEN AVEC L'ENVIRONNEMENT? SI OUI, QUELS SONT-ILS?
14. QUE PENSEZ-VOUS DES CONTENUS ENVIRONNEMENTAUX DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DU SECONDAIRE?

15. SELON VOUS, DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES QUE VOUS FRÉQUENTEZ, DANS QUELLE MESURE CROYEZ-VOUS QUE LES NOUVEAUX PROGRAMMES SONT IMPLANTÉS?
16. AVEZ-VOUS ACCÈS AUX PROGRAMMES D'ÉTUDES DE VOTRE DISCIPLINE?
17. CONNAISSEZ-VOUS LES COMPÉTENCES TRANSDISCIPLINAIRES DÉCRITES DANS LE PROGRAMME D'ÉTUDES?
18. CONNAISSEZ-VOUS LA COMPÉTENCE TRANSDISCIPLINAIRE 5 : « AGIR EN HARMONIE AVEC L'ENVIRONNEMENT DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DURABLE »?
19. **SI OUI.** COMMENT TENEZ-VOUS COMPTE DE CETTE COMPÉTENCE DANS VOTRE ENSEIGNEMENT?
20. ÉTABLISSEZ-VOUS UNE DISTINCTION ENTRE LE CONCEPT *ENVIRONNEMENT* ET LE CONCEPT *DÉVELOPPEMENT DURABLE*? SI OUI, LAQUELLE? **QUESTIONNER SELON LA RÉPONSE...**
21. EST-CE QUE VOUS ABORDEZ L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT DANS VOTRE DISCIPLINE?
22. **SI OUI** – DE QUELLE MANIÈRE PARLEZ-VOUS D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT DANS VOTRE DISCIPLINE?
23. POUR PARLER DE L'ENVIRONNEMENT DEMEUREZ-VOUS EN CLASSE OU SI VOUS SORTEZ EN DEHORS DE L'ÉCOLE?
24. CROYEZ-VOUS QUE LES ENSEIGNANTS ONT LA FORMATION NÉCESSAIRE POUR PARLER D'ENVIRONNEMENT?
25. À VOTRE CONNAISSANCE, EST-CE QUE LES ONG SONT MISES À CONTRIBUTION POUR PARLER D'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE?

### **RECOMMANDATIONS QUANT À L'INTÉGRATION DE L'ERE**

26. DE QUELS THÈMES ENVIRONNEMENTAUX AIMERIEZ-VOUS QUE L'ON DISCUTE À L'ÉCOLE SECONDAIRE?
27. DEVRIONS-NOUS ABORDER LES MÊMES THÈMES ENVIRONNEMENTAUX AU NORD ET AU SUD DU BÉNIN?
28. LES PROGRAMMES D'ÉTUDES ACTUELS RÉFLÈTENT-ILS LES RÉALITÉS ENVIRONNEMENTALES DU MILIEU OÙ VOUS ENSEIGNEZ?



29. SELON VOUS, QUELLE EST OU QUELLES SONT LES DISCIPLINES LES PLUS PROPICES À L'INTÉGRATION AUX PROGRAMMES D'ÉTUDES DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT?
30. QUELLE EST LA MEILLEURE MANIÈRE D'INTÉGRER L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE DANS VOTRE DISCIPLINE?
31. SELON VOTRE REPRÉSENTATION DE L'ENVIRONNEMENT, QUELLES SONT LES MEILLEURES MANIÈRES DE PARLER D'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE, TOUTE DISCIPLINE CONFONDUE?
32. AVEZ-VOUS DES SOUHAITS À FORMULER QUANT À L'INTÉGRATION DES CONTENUS ENVIRONNEMENTAUX AU MILIEU SCOLAIRE AU SECONDAIRE?
33. JE N'AI PLUS DE QUESTION, MAIS AVEZ-VOUS DES CHOSES QUE VOUS AIMERIEZ AJOUTER? (SI OUI, LESQUELLES?)
- 

☐ 10- Cesser l'enregistrement.

☐ 11- Demander :

AVEZ-VOUS RÉALISÉ DES RECHERCHES SPÉCIFIQUES POUR RÉPONDRE AUX QUESTIONS OU SI CES RÉPONSES SONT LES VÔTRES?

PEUT-ÊTRE QUE NOUS AVONS ABORDÉ DES SUJETS DÉLICATS POUR VOUS. COMMENT VOUS SENTEZ-VOUS?

S'il y a lieu, clarifier, recadrer et dédramatiser l'entretien.

☐ 12- Remercier chaleureusement le répondant et le raccompagner vers la sortie.



## **APPENDICE G**

### **PROTOCOLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC LES DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENT**

## PROTOCOLE D'ENTRETIEN AVEC LES DIRECTEURS (TRICES)

- ☐ 1- Accueillir chaleureusement le répondant et faire les présentations officielles.
- ☐ 2- Expliquer au répondant :
  - ☐ le but de l'entretien en mentionnant qu'il ne s'agit pas d'évaluer les connaissances du répondant.
  - La recherche à laquelle vous consentez à participer vise à atteindre l'objectif suivant :*
    - *Dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement dans les écoles secondaires de Porto Novo et ses environs en République du Bénin.*
  - ☐ le déroulement de l'entretien en disant que :
    - ☐ l'entretien dure environ 30 à 45 minutes,
    - ☐ je poserai des questions,
    - ☐ j'enregistre pour que l'entretien soit transcrit,
    - ☐ je respecte les règles de déontologie :
      - ☐ anonymat et codes d'identifications;
      - ☐ confidentialité;
      - ☐ droit de ne pas répondre ou de cesser l'entretien en tout temps et sans préjudice.
- ☐ 3- Demander au répondant l'autorisation que des extraits de ce qu'il dira puissent servir d'exemples pour présenter les résultats sans indication sur son identité personnelle.
- ☐ 4- Demander au répondant s'il a des questions et y répondre.
- ☐ 5- Dans le journal de bord :
  - ☐ inscrire le numéro de code du répondant et la date;
- ☐ 6- Vérifier le bon fonctionnement de l'enregistrement.
- ☐ 7- Demander au répondant s'il est prêt pour la suite; si oui, commencer à enregistrer.

### REMARQUES...

- ☐ 8- Pendant l'entretien, au besoin, utiliser les outils verbaux de la communication orale :
  - écho (mot clé)                      - reflet (répéter idée)                      - clarification (vérifier sens)
  - recentrage (résumer idées)                      - point (synthèse d'étape)                      - synthèse (de l'entretien)
- ☐ 9- À la fin de chaque réponse, demander sous différentes formes au répondant s'il a fait le tour du sujet, s'il a autre chose qu'il veut ajouter, s'il pense à quelque chose d'autre, etc. pour m'assurer qu'il a pu exprimer tout ce qu'il voulait, et vérifier régulièrement s'il consent à poursuivre.

### **REPRÉSENTATION SOCIALE DE L'ENVIRONNEMENT**

1. QUELLES IMAGES VOUS VIENNENT EN TÊTE LORSQUE VOUS PENSEZ À L'ENVIRONNEMENT?
2. POUR VOUS DONC, QU'EST-CE QUE L'ENVIRONNEMENT?

### **ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT**

3. QUELLE DEVRAIT ÊTRE LA RELATION ENTRE L'ÉDUCATION ET L'ENVIRONNEMENT?
4. POUR VOUS, QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT?

### **ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE**

5. À VOTRE AVIS, EST-IL PERTINENT D'INTÉGRER L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE ET POURQUOI?
6. QUELLE EST LA PRIORITÉ DE L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE?
7. CROYEZ-VOUS QUE LES ENSEIGNANTS ONT LA FORMATION REQUISE POUR FAIRE DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT EN CLASSE?
8. QUI FAIT LE SUIVI DE LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES DANS CHACUNE DES DISCIPLINES, C'EST-À-DIRE, QUI VÉRIFIE SI LES ENSEIGNANTS AURONT LE TEMPS DE FAIRE TOUTES LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGES PRESCRITES PAR LEUR PROGRAMME D'ÉTUDES DISCIPLINAIRE?
9. COMMENT FAIT-ON CE SUIVI?
10. QU'ARRIVE-T-IL SI UN ENSEIGNANT NE PARVIENT PAS À COUVRIR TOUS LES APPRENTISSAGES PRESCRITS PAR LE PROGRAMME D'ÉTUDES?
11. VOTRE POSTE DE DIRECTEUR (TRICE) VOUS OBLIGE-T-IL À CONNAÎTRE LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE TOUTES LES DISCIPLINES?
12. CONNAISSEZ-VOUS LES COMPÉTENCES TRANSDISCIPLINAIRES?
13. Y A-T-IL UNE COMPÉTENCE TRANSDISCIPLINAIRE EN LIEN AVEC L'ENVIRONNEMENT? SI OUI, QUELLE EST-ELLE?

14. COMMENT LES INFRASTRUCTURES DE VOTRE ÉTABLISSEMENT PERMETTENT-ELLES EN CE MOMENT DE RÉALISER DES ACTIVITÉS EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT?
15. QUAND ON VOUS PRÉSENTE UN PROJET POUR VOTRE ÉTABLISSEMENT, PEU IMPORTE SA NATURE, QU'EST-CE QUI MOTIVE SON ACCEPTATION OU SON REFUS?
16. LES ENSEIGNANTS DISPOSENT-ILS DES MOYENS NÉCESSAIRES POUR METTRE EN PRATIQUE LES APPRENTISSAGES THÉORIQUES RÉALISÉS EN CLASSE EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT?
17. EST-CE QUE PARFOIS LES ONG COLLABORENT AVEC LES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT? SI OUI, COMMENT CELA SE PASSE-T-IL? SI NON, AVEZ-VOUS CONNAISSANCE DE LA PRÉSENCE D'ONG DANS D'AUTRES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT?
18. EST-CE QUE CE SONT LES ÉCOLES QUI APPROCHENT LES ONG OU SI CE SONT LES ONG QUI APPROCHENT LES ÉCOLES?

### **SITUATION SOUHAITÉE EN ERE À L'ÉCOLE SECONDAIRE**

19. QUELLE EST OU QUELLES SONT LES DISCIPLINES LES PLUS PROPICES POUR RÉALISER DES ACTIVITÉS D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT?
20. LES ENSEIGNANTS SEMBLANT CONSTATER QUE SUR LE PLAN DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT, IL EST DIFFICILE DE SE SERVIR DE LA THÉORIE POUR LA METTRE EN PRATIQUE. QUE PENSEZ-VOUS DE CELA?
21. AVEZ-VOUS DES SUGGESTIONS POUR FACILITER LA MISE EN PRATIQUE DES APPRENTISSAGES THÉORIQUES RÉALISÉS EN CLASSE PAR LES ÉLÈVES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT?
22. QUELLES SONT LES CONDITIONS QUI POURRAIENT FACILITER LA RÉALISATION D'ACTIVITÉS LIÉES À L'ENVIRONNEMENT DANS VOTRE ÉTABLISSEMENT?
23. AVEZ-VOUS DES SOUHAITS À FORMULER QUANT À L'INTÉGRATION DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE?
24. JE N'AI PLUS DE QUESTION, MAIS AVEZ-VOUS DES CHOSSES QUE VOUS AIMERIEZ AJOUTER? (SI OUI, LESQUELLES?)



□ 11- Demander :

PEUT-ÊTRE QUE NOUS AVONS ABORDÉ DES SUJETS DÉLICATS POUR VOUS. COMMENT VOUS SENTEZ-VOUS?

S'il y a lieu, clarifier, recadrer et dédramatiser l'entretien.

□ 12- Remercier chaleureusement le répondant et le raccompagner vers la sortie.

## **APPENDICE H**

### **PROTOCOLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC LES INSPECTEURS PÉDAGOGIQUES**

## PROTOCOLE D'ENTRETIEN AVEC LES INSPECTEURS

- ☐ 1- Accueillir chaleureusement le répondant et faire les présentations officielles.
- ☐ 2- Expliquer au répondant :
  - ☐ le but de l'entretien en mentionnant qu'il ne s'agit pas d'évaluer les connaissances du répondant.

*La recherche à laquelle vous consentez à participer vise à atteindre l'objectif général suivant :*

*Dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire dans le département de l'Ouémé en République du Bénin.*

  - ☐ le déroulement de l'entretien en disant que :
    - ☐ l'entretien dure environ 45 à 60 minutes,
    - ☐ je poserai des questions,
    - ☐ j'enregistre pour que l'entretien soit transcrit,
    - ☐ je respecte les règles de déontologie :
      - ☐ anonymat et codes d'identifications;
      - ☐ confidentialité;
      - ☐ droit de ne pas répondre ou de cesser l'entretien en tout temps et sans préjudice.
- ☐ 3- Demander au répondant l'autorisation que des extraits de ce qu'il dira puissent servir d'exemples pour présenter les résultats sans indication sur son identité personnelle.
- ☐ 4- Demander au répondant s'il a des questions et y répondre.
- ☐ 5- Dans le journal de bord :
  - ☐ inscrire le numéro de code du répondant et la date;
- ☐ 6- Vérifier le bon fonctionnement de l'enregistrement.
- ☐ 7- Demander au répondant s'il est prêt pour la suite; si oui, commencer à enregistrer.

## REMARQUES...

- 8- Pendant l'entretien, au besoin, utiliser les outils verbaux de la communication orale :
  - écho (mot clé) - reflet (répéter idée) - clarification (vérifier sens)
  - recentrage (résumer idées) - point (synthèse d'étape) - synthèse (de l'entretien)
- 9- À la fin de chaque réponse, demander sous différentes formes au répondant s'il a fait le tour du sujet, s'il a autre chose qu'il veut ajouter, s'il pense à quelque chose d'autre, etc. pour m'assurer qu'il a pu exprimer tout ce qu'il voulait, et vérifier régulièrement s'il consent à poursuivre.

### **REPRÉSENTATION SOCIALE DE L'ENVIRONNEMENT**

1. QUELLES IMAGES VOUS VIENNENT EN TÊTE LORSQUE VOUS PENSEZ À L'ENVIRONNEMENT?
2. POUR VOUS DONC, QU'EST-CE QUE L'ENVIRONNEMENT?
3. QUELS SONT LES THÈMES ENVIRONNEMENTAUX FRÉQUEMMENT ABORDÉS AU BÉNIN?

### **ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT**

4. QUELLE DEVRAIT ÊTRE LA RELATION ENTRE L'ÉDUCATION ET L'ENVIRONNEMENT?
5. POUR VOUS, QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT?

### **ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE**

6. SELON VOUS, EST-IL PERTINENT D'INTÉGRER L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE ET POURQUOI?
7. DES SAVOIRS ENVIRONNEMENTAUX SONT INTÉGRÉS DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE VOTRE DISCIPLINE. EST-CE QUE CES SAVOIRS ENVIRONNEMENTAUX ONT ÉTÉ INTÉGRÉS AUX PROGRAMMES D'ÉTUDES DANS LE CADRE DE LA RÉCENTE RÉFORME?
8. **SI OUI**, QU'EST-CE QUI A MENÉ À ACCORDER UNE PLUS GRANDE IMPORTANCE À L'ENVIRONNEMENT DANS LES NOUVEAUX PROGRAMMES D'ÉTUDES?
9. QUEL RÔLE LES INSPECTEURS JOUENT-ILS DANS L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES?
10. DE MANIÈRE GÉNÉRALE, QUEL EST LE RÔLE DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES PAR RAPPORT AUX INSPECTEURS?
11. QUI S'OCCUPE DE FAIRE LE SUIVI QUANT À LA PROGRESSION DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE DES ENSEIGNANTS TOUT AU LONG DE L'ANNÉE?
12. À VOTRE AVIS, CROYEZ-VOUS QUE LES NOUVEAUX PROGRAMMES SONT MAÎTRISÉS PAR L'ENSEMBLE DES ENSEIGNANTS DE VOTRE DISCIPLINE?
13. COMMENT LA COMPÉTENCE TRANSDISCIPLINAIRE 5 : « AGIR EN HARMONIE AVEC L'ENVIRONNEMENT DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DURABLE » DOIT-ELLE ÊTRE UTILISÉE PAR LES ENSEIGNANTS DE VOTRE DISCIPLINE?



14. ÉTABLISSEZ-VOUS UNE DISTINCTION ENTRE LE CONCEPT *ENVIRONNEMENT* ET LE CONCEPT *DÉVELOPPEMENT DURABLE*? SI OUI, LAQUELLE? **QUESTIONNER SELON LA RÉPONSE...**
15. PLUSIEURS ENSEIGNANTS SEMBLANT FAIRE LE CONSTAT QU'IL EST DIFFICILE DE FAIRE LE LIEN ENTRE LA THÉORIE VUE EN CLASSE ET LA PRATIQUE LORSQU'IL S'AGIT DE L'ENVIRONNEMENT. QU'EN PENSEZ-VOUS?
16. CROYEZ-VOUS QUE LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS DE VOTRE DISCIPLINE A LA FORMATION NÉCESSAIRE POUR FAIRE DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE?
17. Y A-T-IL DES DOCUMENTS RELATIFS À L'ENVIRONNEMENT DESTINÉS AUX ENSEIGNANTS? SI OUI, COMMENT CES DOCUMENTS SONT-ILS DIFFUSÉS AUX ENSEIGNANTS?
18. QUEL RÔLE LES CLUBS EPD (ENVIRONNEMENT, POPULATION ET DÉVELOPPEMENT) JOUENT-ILS EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE?
19. PLUSIEURS ONG SEMBLANT AVOIR UNE EXPERTISE PRATIQUE EN ENVIRONNEMENT. SELON VOUS, CES ONG POURRAIENT-ELLES ÊTRE MISES À CONTRIBUTION POUR LA FORMATION DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION AU SECONDAIRE?
20. LORSQU'ON ÉDUQUE À L'ENVIRONNEMENT, QUELLES SONT LES PRINCIPALES DIFFÉRENCES SI ON SE TROUVE DANS UN MILIEU RURAL OU DANS UN MILIEU URBAIN?
21. DEVRIONS-NOUS ABORDER LES MÊMES THÈMES ENVIRONNEMENTAUX AU NORD ET AU SUD DU BÉNIN?
22. LE PROGRAMME D'ÉTUDES DE VOTRE DISCIPLINE PERMET-IL AUX ENSEIGNANTS DE L'ADAPTER AUX RÉALITÉS ENVIRONNEMENTALES DE LEUR MILIEU SELON VOUS?
23. À VOTRE AVIS, QUELLE EST LA MEILLEURE MANIÈRE D'INTÉGRER L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE DANS VOTRE DISCIPLINE?
24. SELON VOTRE REPRÉSENTATION DE L'ENVIRONNEMENT, QUELLES SONT LES MEILLEURES MANIÈRES DE PARLER D'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE, TOUTE DISCIPLINE CONFONDUE?
25. AVEZ-VOUS DES SOUHAITS À FORMULER QUANT À L'INTÉGRATION DES CONTENUS ENVIRONNEMENTAUX AU MILIEU SCOLAIRE AU SECONDAIRE?
26. JE N'AI PLUS DE QUESTION, MAIS AVEZ-VOUS DES CHOSES QUE VOUS AIMERIEZ AJOUTER? (SI OUI, LESQUELLES?)

□ 11- Demander :

AVEZ-VOUS RÉALISÉ DES RECHERCHES SPÉCIFIQUES POUR RÉPONDRE AUX QUESTIONS OU SI CES RÉPONSES SONT LES VÔTRES?

PEUT-ÊTRE QUE NOUS AVONS ABORDÉ DES SUJETS DÉLICATS POUR VOUS.  
COMMENT VOUS SENTEZ-VOUS?

S'il y a lieu, clarifier, recadrer et dédramatiser l'entretien.

□ 12- Remercier chaleureusement le répondant et le raccompagner vers la sortie.

## **APPENDICE I**

### **PROTOCOLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL AVEC LES ONG**

## PROTOCOLE D'ENTRETIEN AVEC LES ONG

- ☐ 1- Accueillir chaleureusement le répondant et faire les présentations officielles.
- ☐ 2- Expliquer au répondant :
  - ☐ le but de l'entretien en mentionnant qu'il ne s'agit pas d'évaluer les connaissances du répondant.
  - La recherche à laquelle vous consentez à participer vise à atteindre l'objectif suivant :*
    - *Dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement dans les écoles secondaires de Porto Novo et ses environs en République du Bénin.*
  - ☐ le déroulement de l'entretien en disant que :
    - ☐ l'entretien dure environ 45 à 60 minutes,
    - ☐ je poserai des questions,
    - ☐ j'enregistre pour que l'entretien soit transcrit,
    - ☐ je respecte les règles de déontologie :
      - ☐ anonymat et codes d'identifications;
      - ☐ confidentialité;
      - ☐ droit de ne pas répondre ou de cesser l'entretien en tout temps et sans préjudice.
- ☐ 3- Demander au répondant l'autorisation que des extraits de ce qu'il dira puissent servir d'exemples pour présenter les résultats sans indication sur son identité personnelle.
- ☐ 4- Demander au répondant s'il a des questions et y répondre.
- ☐ 5- Dans le journal de bord :
  - ☐ inscrire le numéro de code du répondant et la date;
- ☐ 6- Vérifier le bon fonctionnement de l'enregistrement.
- ☐ 7- Demander au répondant s'il est prêt pour la suite; si oui, commencer à enregistrer.

### REMARQUES...

- ☐ 8- Pendant l'entretien, au besoin, utiliser les outils verbaux de la communication orale :
  - écho (mot clé)                      - reflet (répéter idée)                      - clarification (vérifier sens)
  - recentrage (résumer idées)                      - point (synthèse d'étape)                      - synthèse (de l'entretien)
- ☐ 9- À la fin de chaque réponse, demander sous différentes formes au répondant s'il a fait le tour du sujet, s'il a autre chose qu'il veut ajouter, s'il pense à quelque chose d'autre, etc. pour m'assurer qu'il a pu exprimer tout ce qu'il voulait, et vérifier régulièrement s'il consent à poursuivre.



### **REPRÉSENTATION SOCIALE DE L'ENVIRONNEMENT**

1. QUELLES IMAGES VOUS VIENNENT EN TÊTE LORSQUE VOUS PENSEZ À L'ENVIRONNEMENT?
2. POUR VOUS DONC, QU'EST-CE QUE L'ENVIRONNEMENT?
3. COMMENT DIT-ON LE MOT ENVIRONNEMENT DANS VOTRE LANGUE MATERNELLE ET QU'EST-CE QUE ÇA SIGNIFIE?
4. QUELLE EST VOTRE RELATION PERSONNELLE AVEC L'ENVIRONNEMENT?
5. SELON VOUS, COMMENT VOTRE FAMILLE ET VOS AMIS PERÇOIVENT-ILS L'ENVIRONNEMENT?
6. QUELLE PLACE OCCUPE L'ENVIRONNEMENT DANS LA CULTURE BÉNINOISE?
7. QUELS SONT LES THÈMES ENVIRONNEMENTAUX FRÉQUEMMENT ABORDÉS AU BÉNIN?

### **ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT**

8. QUELLE DEVRAIT ÊTRE LA RELATION ENTRE L'ÉDUCATION ET L'ENVIRONNEMENT?
9. POUR VOUS, QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT?
10. À VOTRE AVIS, QUEL DOIT ÊTRE LE RÔLE DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT DANS LA SOCIÉTÉ BÉNINOISE?

### **ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE SECONDAIRE**

11. SELON VOUS, EST-IL PERTINENT D'INTÉGRER L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À L'ÉCOLE ET POURQUOI?
12. CONNAISSEZ-VOUS LES NOUVEAUX PROGRAMMES EN VIGUEUR DEPUIS 2005?
13. EN VERTU DES NOUVEAUX PROGRAMMES, CROYEZ-VOUS QUE L'ENVIRONNEMENT OCCUPE UNE PLACE DIFFÉRENTE PAR RAPPORT AUX ANCIENS PROGRAMMES? SI OUI, LAQUELLE? SI NON, POURQUOI?
14. ACTUELLEMENT, DE QUELLE MANIÈRE LES ONG S'IMPLIQUENT-ELLES GÉNÉRALEMENT EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT AVEC LES ÉCOLES?

15. COMMENT VOTRE ONG CONTRIBUE-T-ELLE AVEC LES ÉCOLES POUR FAIRE DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT?
16. EST-CE QUE CE SONT LES ÉCOLES QUI APPROCHENT LES ONG OU SI CE SONT LES ONG QUI APPROCHENT LES ÉCOLES?
17. Y A-T-IL D'AUTRES ACTIVITÉS MENÉES PAR LES ONG QUE CELLES QUE VOUS AVEZ ÉNUMÉRÉES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT EN CONTEXTE SCOLAIRE?

### **SITUATION SOUHAITÉE EN ERE À L'ÉCOLE SECONDAIRE**

18. Y A-T-IL SUFFISAMMENT D'ONG POUR INTERVENIR DANS LES ÉCOLES EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT SELON VOUS?
19. QUELS THÈMES ENVIRONNEMENTAUX CONSIDÉREZ-VOUS COMME LES PLUS IMPORTANTS À ABORDER AVEC LES ÉCOLES?
20. DEVRIONS-NOUS ABORDER LES MÊMES THÈMES ENVIRONNEMENTAUX AU NORD ET AU SUD DU BÉNIN?
21. QUELLE EST OU QUELLES SONT LES DISCIPLINES LES PLUS PROPICES POUR RÉALISER DES ACTIVITÉS D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT AVEC LES ÉCOLES?
22. QUELS SONT LES ÉLÉMENTS POSITIFS EN CE MOMENT DANS VOTRE RELATION AVEC LES ÉCOLES PAR RAPPORT À L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT?
23. TOUJOURS DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT, QUELS SONT LES ÉLÉMENTS À AMÉLIORER POUR LES ONG DANS LEUR RELATION AVEC LES ÉCOLES?
24. DANS LE FUTUR, QUEL DEVRAIT ÊTRE LE LIEN ENTRE LES ÉCOLES ET LES ONG QUI FONT DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT?
25. AVEZ-VOUS DES SOUHAITS À FORMULER QUANT À L'IMPLICATION DES ONG AVEC LES ÉCOLES POUR RÉALISER DES ACTIVITÉS D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT?
26. JE N'AI PLUS DE QUESTION, MAIS AVEZ-VOUS DES CHOSSES QUE VOUS AIMERIEZ AJOUTER? (SI OUI, LESQUELLES?)

□ 11- Demander :

PEUT-ÊTRE QUE NOUS AVONS ABORDÉ DES SUJETS DÉLICATS POUR VOUS. COMMENT VOUS SENTEZ-VOUS?

S'il y a lieu, clarifier, recadrer et dédramatiser l'entretien.

□ 12- Remercier chaleureusement le répondant et le raccompagner vers la sortie.

## **APPENDICE J**

### **DOCUMENT DU PARTICIPANT – ENTRETIEN DE GROUPE AVEC LES ENSEIGNANTS**



Portrait de la situation actuelle en  
matière d'éducation relative à  
l'environnement au 1er cycle de  
l'enseignement secondaire dans le  
département de l'Ouémé en  
République du Bénin.

Jean-Philippe Ayotte-Beaudet

## OBJET DE LA RECHERCHE

Un large courant de réformes des systèmes éducatifs survient actuellement à travers le monde. En Afrique de l'Ouest, ces réformes se déroulent dans un contexte où plusieurs auteurs africains constatent certains facteurs d'échec du système éducatif. En ce qui concerne la République du Bénin, ce pays de l'Afrique de l'Ouest a depuis 2005 implanté un nouveau curriculum revisitant ses assises curriculaires où s'allient notamment éducation et environnement.

En parallèle à ces réformes curriculaires à travers le monde, l'éducation relative à l'environnement (ERE) devient un incontournable au sein d'une époque où l'être humain fait face à de véritables défis en matière de qualité et de santé environnementale. Malgré les efforts de plusieurs pays industrialisés pour transformer les comportements de leur population, les véritables changements tardent à se faire sentir dans les faits. Ce défi est encore plus important pour les pays en voie de développement où les ressources humaines et matérielles sont souvent déficientes. Au même moment où les curriculums scolaires se transforment en Afrique de l'Ouest, les populations de cette région observent et prennent graduellement conscience des problématiques environnementales. Les problématiques environnementales doivent donc être intégrées au curriculum pour s'ouvrir aux réflexions du 21<sup>e</sup> siècle. Depuis deux décennies, on constate donc l'intégration de l'éducation relative à l'environnement à travers les curriculums dans le monde.

Les changements curriculaires actuels influencent donc le curriculum béninois. Les intérêts de cette recherche sont donc orientés vers l'établissement du portrait de la situation actuelle de l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire au secondaire en République du Bénin.

Cette recherche est orientée par l'objectif général suivant :

- Dresser le portrait de la situation actuelle en matière d'éducation relative à l'environnement au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire dans le département de l'Ouémé en République du Bénin.

Elle trouve sa pertinence à travers les retombées suivantes :

- Renseigner au sujet l'éducation relative à l'environnement en contexte scolaire au secondaire en République du Bénin.
- Contribuer à l'avancement des savoirs en éducation relative à l'environnement au Bénin et en Afrique de l'Ouest.

## OBJECTIFS DE L'ENTRETIEN DE GROUPE

- ① Susciter des échanges à propos des représentations sociales des enseignants en matière d'éducation relative à l'environnement au 1<sup>er</sup> cycle de l'école secondaire.
- ② Valider certaines informations recueillies à l'occasion des entretiens individuels avec les enseignants.
- ③ Créer un espace de dialogue entre les enseignants à l'égard de l'éducation relative à l'environnement.

## HORAIRE DE LA JOURNÉE

HORAIRE	ACTIVITÉS
9 h 30 à 10 h	Objectif de l'entretien de groupe, déroulement et TGAP d'attentes
10 h à 11 h 30	Atelier 1 en groupe
11 h 30 à 11 h 40	<u>Pause</u>
11 h 40 à 12 h 30	Liste de problèmes reliés à l'ERE
12 h 30 à 13 h 30	<u>Repas servi sur place</u>
13 h 30 à 14 h 45	Atelier 2 en sous-groupe
14 h 45 à 15 h 30	Plénière en groupe
15 h 30 à 15 h 40	<u>Pause</u>
15 h 40 à 16 h 30	Retour sur la liste de problèmes reliés à l'ERE
16 h 30 à 17 h	TGAP d'évaluation, synthèse et clôture

## ATELIER 1 EN GROUPE

### CONSIGNES

- ✓ 90 minutes pour 7 questions.
- ✓ 10 à 15 minutes par question, selon le cas.
- ✓ Nomination d'un doyen pour modérer les échanges.
- ✓ **Éteindre les portables svp.**
- ✓ **Une seule** question est traitée à la fois.
- ✓ **Une seule** personne parle à la fois svp.
- ✓ Le consensus **n'est pas** recherché.
- ✓ Parler suffisamment fort pour l'enregistreuse svp.

### QUESTIONS

- Qu'est-ce que l'environnement?
- Quel lien existe-t-il entre l'environnement et les croyances ancestrales?
- Les réalités environnementales de votre milieu sont-elles reflétées à travers les savoirs environnementaux prescrits au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire?
- Comment doit-on tenir compte de la compétence transdisciplinaire 5 : *Agir en harmonie avec l'environnement, dans une perspective de développement durable?*
- Comment appréciez-vous les supports pédagogiques du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire en éducation relative à l'environnement?
- Le milieu scolaire d'un établissement public et privé offre-t-il les mêmes potentialités pour parler d'environnement?
- Que pensez-vous de l'idée de certains enseignants parmi vous qui proposent la création d'une discipline nommée *Environnement*?



# PROBLÈMES DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT AU 1<sup>ER</sup> CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SELON LES ENSEIGNANTS

## DESCRIPTION DES CATÉGORIES DE PROBLÈMES

### **Besoin pédagogique en ERE – Sujet**

Besoins se manifestant chez le sujet par rapport à l'ERE et qui, dans le contexte de la situation pédagogique, se caractérise par sa nécessité au regard du développement du sujet et de l'atteinte des finalités visées par le système d'éducation.

### **Besoin pédagogique en ERE – Objet**

Besoins se manifestant en matière de savoirs nécessaires par rapport à l'ERE et qui, dans le contexte de la situation pédagogique, se caractérise par sa nécessité au regard du développement du sujet et de l'atteinte des finalités visées par le système d'éducation.

### **Besoin pédagogique en ERE – Milieu**

Besoins se manifestant en matière du milieu par rapport à l'ERE et qui, dans le contexte de la situation pédagogique, se caractérise par sa nécessité au regard du développement du sujet et de l'atteinte des finalités visées par le système d'éducation.

### **Besoin pédagogique en ERE – Agent**

Besoins se manifestant chez l'agent par rapport à l'ERE, que ce soit quant à la nature des relations d'aide à fournir ou des ressources à mobiliser par l'agent, et qui, dans le contexte de la situation pédagogique, se caractérise par sa nécessité au regard du développement du sujet et de l'atteinte des finalités visées par le système d'éducation.

### **Objectif pédagogique en ERE**

Type d'objectif qui regroupe un ou des objectifs de contenu et un ou des objectifs d'habileté, et qui est situé en phase médiane entre l'objectif général et l'objectif spécifique dans le cycle de la didactique. L'objectif pédagogique peut inclure les critères de réussite de l'objectif d'enseignement et de l'objectif d'apprentissage, aussi bien que de l'objectif de contenu et de l'objectif d'habileté, en bref, de la compétence visée.

**Méthode pédagogique en ERE**

Ensemble de techniques agencées en vue d'atteindre un ou des objectifs pédagogiques liés à l'ERE. Méthode qui concerne l'une ou l'autre ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique.

**Évaluation pédagogique en ERE**

Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif lié à l'ERE.

**Évaluation pédagogique en ERE – Rendement et caractéristiques des sujets**

Processus visant à apprécier objectivement le rendement et caractéristiques des sujets reliés directement aux apprentissages en ERE.

**Évaluation pédagogique en ERE – Programmes d'études**

Processus visant à apprécier objectivement les programmes d'études reliés directement aux apprentissages en ERE.

**Évaluation pédagogique en ERE – Enseignement**

Processus visant à apprécier objectivement l'enseignement relié directement aux apprentissages en ERE.

**Évaluation pédagogique en ERE – Évaluation**

Processus visant à apprécier objectivement l'évaluation reliée directement aux apprentissages en ERE.

**Évaluation pédagogique en ERE – Gestion de l'enseignement et de l'apprentissage**

Processus visant à apprécier objectivement la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage reliée directement aux apprentissages en ERE.

**Évaluation pédagogique en ERE – Personnel**

Processus visant à apprécier objectivement le personnel relié directement aux apprentissages en ERE.

**Évaluation pédagogique en ERE – Établissements**

Processus visant à apprécier objectivement les établissements directement en fonction des apprentissages en ERE.

**Gestion de l'enseignement en ERE**

La gestion de l'enseignement consiste en la mise en œuvre au moyen de procédés administratifs, des ressources humaines et matérielles propres à assurer le déroulement des activités d'enseignement et d'apprentissage liées à l'ERE.

**Gestion des apprentissages en ERE**

Quant à la gestion des apprentissages, ses caractéristiques découlent de la nature du matériel pédagogique qui est censé permettre de respecter le rythme individuel de chaque élève, et ce, à l'échelle de plusieurs années scolaires.

# **PROBLÈMES DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT AU 1<sup>ER</sup> CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SELON LES ENSEIGNANTS**

## **DESCRIPTION DES PROBLÈMES CITÉS PAR LES ENSEIGNANTS**

### **Besoin pédagogique en ERE – Sujet**

### **Besoin pédagogique en ERE – Objet**

- Environnement trop souvent relégué au second plan dans les situations d'apprentissage.

### **Besoin pédagogique en ERE – Milieu**

- Environnement naturel plus restreint en milieu urbain.

### **Besoin pédagogique en ERE – Agent**

- Carences des supports pédagogiques liés à l'environnement.
- Supports pédagogiques liés à l'environnement disponibles peu consultés.
- Peu de matériel pédagogique disponible.
- Besoins de formation en environnement pour les enseignants.

### **Objectif pédagogique en ERE**



**Méthode pédagogique en ERE**

- Peu de pratiques liées à l'environnement en classe.
- Réinvestissement des acquis parfois escamoté par les enseignants.
- Manque d'adéquation entre la théorie et la pratique de la vie quotidienne dans l'enseignement.
- Matériel de laboratoire peu utilisé lorsque disponible.
- Thèmes environnementaux abordés dans la phase de réinvestissement pouvant être négligée des enseignants.
- Conditions des classes ne permettant pas de mettre pleinement en pratique l'APC.

**Évaluation pédagogique en ERE****Évaluation pédagogique en ERE – Rendement et caractéristiques des sujets****Évaluation pédagogique en ERE – Programmes d'études**

- Situations d'apprentissage liées à l'environnement parfois prévues en dernier et parfois non couvertes.
- Thèmes environnementaux parfois non adaptés aux réalités locales.
- Environnement au second plan dans les programmes d'études.
- Temps accordé aux apprentissages environnementaux pas assez important.

**Évaluation pédagogique en ERE – Enseignement**

- Maîtrise variable des programmes d'études par les enseignants.
- Vision de l'environnement des enseignants parfois restreinte.

## **Évaluation pédagogique en ERE – Évaluation**

### **Évaluation pédagogique en ERE – Personnel**

- Formation générale des enseignants parfois déficiente.
- Formation des enseignants en environnement parfois déficiente.
- Formation des enseignants en environnement parfois inexistante.
- Mécompréhension des mauvais comportements face l'environnement de certains enseignants.
- Compétence transdisciplinaire no 5 non connue de tous.
- Contexte de réalisation et d'utilisation de la compétence transdisciplinaire no 5 peu maîtrisé.
- Formation des enseignants déficiente pour la conception d'activités pédagogiques.
- Non-utilisation des programmes d'études par certains enseignants.

### **Évaluation pédagogique en ERE – Établissements**

- Peu d'établissements avec un laboratoire bien équipé.
- Infrastructures scolaires en place peu utilisées pour parler d'environnement.
- Potentiel des infrastructures scolaires non perçu.
- Rareté des infrastructures pour la gestion des déchets dans les écoles.

### **Gestion de l'enseignement en ERE**

- Sous-financement du système d'éducation.
- Manque d'enseignants qualifiés.
- Précarité d'emploi de nombreux enseignants.
- Peu de moyens financiers pour les projets ou activités pédagogiques.
- Effectifs pléthoriques d'élèves par classe.
- Effectifs pléthoriques ne permettant pas de suivre le cheminement de chaque élève.

### **Gestion des apprentissages en ERE**

## ATELIER 2 EN SOUS-GROUPE

### CONSIGNES

- ✓ 75 minutes pour 4 questions.
- ✓ 15 à 20 minutes par question, selon le cas.
- ✓ Nomination d'un(e) Président(e) pour (1) modérer les échanges et (2) veiller à la production des extraits.
- ✓ Désignation d'un(e) secrétaire pour noter le contenu des échanges.
- ✓ **Éteindre les portables svp.**
- ✓ **Une seule** question est traitée à la fois.
- ✓ **Une seule** personne parle à la fois svp.
- ✓ Le consensus **n'est pas** recherché.

### QUESTIONS

- Dans votre discipline, quels sont les éléments du milieu et les infrastructures déjà présents au sein de votre établissement scolaire qui permettent de **mettre en pratique** les apprentissages théoriques liés à l'environnement?
- Dans votre discipline, quelles sont les différences entre une école en milieu urbain et une école en milieu rural en ce qui concerne les **potentialités du milieu** pour parler d'environnement?
- Dans votre discipline, quels sont les **moyens à mettre en place** pour développer la **pratique** et pour considérer davantage la **phase de réinvestissement** en éducation relative à l'environnement?
- Quels sont les **besoins de formation** des enseignants en éducation relative à l'environnement?

## ATELIER 2 EN SOUS-GROUPE

*DISCIPLINE :* \_\_\_\_\_

DANS VOTRE DISCIPLINE, QUELS SONT LES ELEMENTS DU MILIEU ET LES INFRASTRUCTURES DEJA PRESENTS AU SEIN DE VOTRE ETABLISSEMENT SCOLAIRE QUI PERMETTENT DE **METTRE EN PRATIQUE** LES APPRENTISSAGES THEORIQUES LIES A L'ENVIRONNEMENT?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

DANS VOTRE DISCIPLINE, QUELS SONT LES MOYENS A METTRE EN PLACE POUR DEVELOPPER LA PRATIQUE ET POUR CONSIDERER D'AVANTAGE LA PHASE DE REINVESTISSEMENT EN EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

## QUELS SONT LES BESOINS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

## **APPENDICE K**

### **PROBLÈMES DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT AU 1<sup>ER</sup> CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SELON LES ENSEIGNANTS**



# PROBLÈMES DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT AU 1<sup>ER</sup> CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SELON LES ENSEIGNANTS

## DESCRIPTION DES PROBLÈMES CITÉS PAR LES ENSEIGNANTS

### ***Besoin pédagogique en ERE – Sujet***

- Les élèves ont besoin de connaître l'importance de l'environnement pour s'y intéresser.

### ***Besoin pédagogique en ERE – Objet***

- Environnement trop souvent relégué au second plan dans les situations d'apprentissage.
- Besoin d'harmonisation des savoirs environnementaux entre les disciplines.

### ***Besoin pédagogique en ERE – Milieu***

- Environnement naturel plus restreint en milieu urbain.

### ***Besoin pédagogique en ERE – Agent***

- Carences des supports pédagogiques liés à l'environnement.
- Supports pédagogiques liés à l'environnement disponibles peu consultés.
- Peu de matériel pédagogique disponible.
- Besoins de formation en environnement pour les enseignants.

### ***Objectif pédagogique en ERE***

- Formuler des objectifs spécifiques par rapport à l'importance de préserver l'environnement pour l'apprenant.
- Former des cadres en devenir capables d'intégrer les notions environnementales dans le processus de développement de leur nation.

### ***Méthode pédagogique en ERE***

- Peu de pratiques liées à l'environnement en classe.
- Réinvestissement des acquis parfois escamoté par les enseignants.
- Manque d'adéquation entre la théorie et la pratique de la vie quotidienne dans l'enseignement.
- Matériel de laboratoire peu utilisé lorsque disponible.
- Thèmes environnementaux abordés dans la phase de réinvestissement pouvant être négligée des enseignants.
- Conditions des classes ne permettant pas de mettre pleinement en pratique l'APC.

### ***Évaluation pédagogique en ERE***

#### ***Évaluation pédagogique en ERE – Rendement et caractéristiques des sujets***

- Les apprenants sont parfois moins motivés sur les questions relatives à l'environnement que d'autres apprentissages.

#### ***Évaluation pédagogique en ERE – Programmes d'études***

- Situations d'apprentissage liées à l'environnement parfois prévues en dernier et parfois non couvertes.
- Thèmes environnementaux parfois non adaptés aux réalités locales.

- Environnement au second plan dans les programmes d'études.
- Temps accordé aux apprentissages environnementaux pas assez important.

#### ***Évaluation pédagogique en ERE – Enseignement***

- Maîtrise variable des programmes d'études par les enseignants.
- Vision de l'environnement des enseignants parfois restreinte.

#### ***Évaluation pédagogique en ERE – Évaluation***

- La pratique liée à l'environnement est peu évaluée.
- Les connaissances notionnelles relatives à l'environnement sont évaluées dans certaines disciplines seulement.

#### ***Évaluation pédagogique en ERE – Personnel***

- Formation générale des enseignants parfois déficiente pour une certaine catégorie.
- Formation des enseignants en environnement parfois déficiente.
- Formation des enseignants en environnement parfois inexistante.
- Mécompréhension des mauvais comportements face l'environnement de certains enseignants.
- Certains enseignants ne connaissent pas l'existence de la compétence transdisciplinaire no 5.
- Contexte de réalisation et d'utilisation de la compétence transdisciplinaire no 5 peu maîtrisé.
- Formation des enseignants déficiente pour la conception d'activités pédagogiques.
- Non-utilisation des programmes d'études par certains enseignants.

#### ***Évaluation pédagogique en ERE – Établissements***

- Peu d'établissements avec un laboratoire bien équipé.
- Infrastructures scolaires en place peu utilisées pour parler d'environnement.
- Potentiel des infrastructures scolaires non perçu.
- Rareté des infrastructures pour la gestion des déchets dans les écoles.

#### ***Gestion de l'enseignement en ERE***

- Sous-financement du système d'éducation.
- Insuffisance d'enseignants qualifiés.
- Précarité d'emploi de nombreux enseignants.
- Peu de moyens financiers pour les projets ou activités pédagogiques.
- Effectifs pléthoriques d'élèves par classe.
- Effectifs pléthoriques ne permettant pas de suivre le cheminement de chaque élève.

#### ***Gestion des apprentissages en ERE***

- Les apprenants ont besoin de plus de temps accordé aux apprentissages liés à l'environnement pour pouvoir les réaliser.

Entretien de groupe  
26 novembre 2011

Jean-Philippe Ayotte-Beaudet

## **APPENDICE L**

### **LEXIQUE DES CODES DE L'ANALYSE DES DONNÉES**

# LEXIQUE DES CODES

---

## **1. Représentations de l'ERE des enseignants**

### **1.1. Environnement**

#### **1.1.1. Nature**

(À apprécier, à respecter, à préserver). À l'origine des problèmes socio-environnementaux actuels, il y a cette rupture fondamentale entre l'humain et la nature, qu'il importe de colmater. Il faut reconstruire notre lien d'appartenance à la nature, ce flux de vie auquel nous participons. L'ERE invite également à explorer les liens étroits entre identité, culture et nature, à prendre conscience qu'à travers la nature, c'est une partie de notre propre identité humaine que l'on retrouve, de notre identité de vivant parmi les vivants. Il importe aussi de reconnaître les liens entre la diversité biologique et la diversité culturelle, et d'apprécier cette diversité « bioculturelle ».

#### **1.1.2. Ressource**

(À gérer, à partager). Il n'y a pas de vie sans cycle des ressources: matière et énergie. L'ERE implique une éducation à la conservation, à la consommation responsable et à la solidarité dans le partage équitable au sein des sociétés, entre celles-ci, et entre les sociétés actuelles et celles de demain. Il s'agit de gérer les systèmes de production et d'utilisation des ressources communes, de même que les systèmes de traitement des déchets et rejets. L'ERE intègre une véritable éducation économique: ce n'est pas de « gestion de l'environnement » dont il est question, mais de plutôt de la « gestion » de nos propres entreprises et conduites individuelles et collectives à l'égard des ressources vitales puisées dans l'environnement.

#### **1.1.3. Problème**

(À prévenir, à résoudre) fait appel au développement d'habiletés d'investigation critique des réalités du milieu de vie et de diagnostic des problèmes qui s'y posent. Il s'agit d'abord de prendre conscience que les problèmes environnementaux sont essentiellement associés à des questions socio-environnementales liées à des jeux d'intérêt et de pouvoir, et à des choix de valeurs. Et puis, l'ERE invite à l'exercice de la résolution de problèmes réels et à la mise en œuvre de projets visant à les prévenir. Le développement de compétences en ce domaine serait de nature à renforcer le sentiment de pouvoir-faire quelque chose, qui peut stimuler à son tour l'émergence d'un vouloir-faire.



#### **1.1.4. Système**

(À comprendre, pour mieux décider) peut être appréhendé par l'exercice de la pensée systémique: par l'analyse des composantes et des relations de cet « éco-socio-système » qu'est l'environnement (selon l'expression de Louis Goffin, 1999), on peut accéder à une compréhension d'ensemble des réalités environnementales et disposer ainsi des intrants nécessaires à une prise de décision judicieuse. C'est ici qu'intervient fondamentalement l'éducation écologique: apprendre à connaître sa « maison de vie » dans toute sa diversité, sa richesse, sa complexité; apprendre à définir sa « niche » humaine dans l'écosystème global et apprendre enfin à la combler adéquatement. Dans une perspective systémique, l'ERE invite aussi à reconnaître les liens entre l'ici et ailleurs, entre le passé, le présent et l'avenir, entre le local et le global, entre les sphères politique, économique et environnementale, entre les modes de vie, la santé et l'environnement, etc.

#### **1.1.5. Milieu de vie**

(À connaître, à aménager) est celui de la vie quotidienne, à l'école, à la maison, au travail, dans les transports, etc. Une première étape d'éducation relative à l'environnement consiste à explorer et redécouvrir son propre milieu de vie, explorer l'« ici et maintenant » des réalités quotidiennes avec un regard neuf, appréciatif et critique à la fois; il s'agit aussi de se redéfinir soi-même et de définir son groupe social au regard des relations que nous entretenons avec le milieu de vie. Des projets d'aménagement peuvent émerger, de façon à favoriser la convivialité, le confort, la sécurité, la santé, ou encore l'aspect esthétique des lieux. A travers l'exploration du milieu et la mise en œuvre de projets, l'ERE vise ici à développer un sentiment d'appartenance, à favoriser l'enracinement. Le milieu de vie est le premier creuset du développement d'une responsabilité environnementale, ou l'on apprend à devenir des gardiens, utilisateurs et constructeurs responsables d'*Oïkos*, notre maison de vie partagée.

#### **1.1.6. Biosphère**

(Où vivre ensemble et à long terme) nous amène à prendre en compte l'interdépendance des réalités socio-environnementales à l'échelle de cette planète, que James Lovelock invite à considérer comme un macro-organisme (Gaïa), en rééquilibre constant. C'est le lieu de la conscience planétaire, voire cosmique: la Terre comme une matrice de vie, ce jardin partagé qui nourrit l'univers symbolique de nombreux peuples autochtones. C'est le lieu de la solidarité internationale qui s'ancre dans une réflexion en profondeur sur les modes de développement des sociétés d'ici et d'ailleurs. On y trouve un contexte privilégié pour mettre à profit l'interface entre l'ERE et l'éducation au développement.

### **1.1.7. Projet communautaire**

(Où s'engager) est un lieu de coopération et de partenariat pour réaliser les changements souhaités au sein d'une collectivité. Il importe d'apprendre à vivre et à travailler ensemble, en « communautés d'apprentissage et de pratique ». L'environnement est un objet partagé, essentiellement complexe : seule une approche collaborative favorise une meilleure compréhension et une intervention plus efficace. Il faut apprendre à discuter, écouter, argumenter, convaincre... en somme, à communiquer efficacement à travers un dialogue de savoirs de divers types: savoirs scientifiques, savoirs d'expérience, savoirs traditionnels, etc. L'ERE introduit ici l'idée de praxis: l'action est associée à un constant processus de réflexion critique. L'éducation à la démocratie, pivot de l'éducation à la citoyenneté, devient essentielle. Les aspects politiques des réalités socio-environnementales sont mis en évidence.

### **1.1.8. Territoire-mère**

(À connaître, auquel appartenir, où se sentir enraciné). La représentation de territoire-mère correspondrait donc à notre terre, mon pays. Les mots-clés sont les suivants: autochtones, aînés, traditionnel, transmission. Les images mentales: une communauté, un ancien qui s'adresse à des enfants, une cérémonie. Valeurs privilégiées: l'appartenance à une culture. La reconnaissance culturelle, l'ancrage au sein d'un milieu naturel et humain (bio-régionalisme) dans une éthique centrée sur l'environnement naturel et social (écocentricité).

### **1.1.9. Paysage**

Environnement des géographes, porte d'entrée de la lecture des milieux de vie, mettant en lumière entre autres leur dynamique d'évolution historique et leurs composantes symboliques.

### **1.1.10. Croyance**

(À vénérer, à fétichiser, à honorer) est un lieu sacré où se mêlent les croyances à la nature. L'environnement est l'objet d'une création divine qui ne s'explique pas par les savoirs scientifiques. Elle peut être le milieu de vie d'esprits impalpables, de revenants, d'un ou de plusieurs Dieux. (Rajouter ce qui est de l'ordre de l'interdit, de l'inexplicable, de la légende. À peaufiner au terme du codage.)

## 1.2. Représentations de la relation éducation-environnement

### 1.2.1. Éducation au sujet de l'environnement

Axée sur le **contenu** : il s'agit de l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement et des habiletés requises pour acquérir ces connaissances. L'environnement est **objet** d'apprentissage.

### 1.2.2. Éducation par l'environnement

L'environnement est alors à la fois **milieu** d'apprentissage et ressource pédagogique : il est source de questionnement et fournit les éléments de réponse. Dans cette perspective, on pourrait parler de l'**environnement pour l'éducation**.

### 1.2.3. Éducation dans l'environnement

Correspond à une **stratégie pédagogique** : il s'agit d'apprendre au contact de l'environnement, soit par le milieu extérieur à l'école (exploitant la pédagogie de terrain) ou par le contexte biophysique ou social dans lequel on vit. Ici, l'ERE est souvent associée à l'éducation plein air (*outdoor education*).

### 1.2.4. Éducation pour l'environnement

Où l'on apprend à résoudre et à prévenir les problèmes environnementaux, de même qu'à gérer les ressources collectives. L'environnement devient un **but**. Il s'agit là d'un caractère spécifique (mais non pas unique) de l'éducation relative à l'environnement.

## 1.3. Représentations de l'éducation relative à l'environnement

### 1.3.1. Perspective socioécologique

L'éducation relative à l'environnement est d'abord perçue comme un **outil de résolution de problèmes et de gestion de l'environnement biophysique**. Elle contribue à endiguer le flot des problèmes engendrés par l'activité de l'Homme, facteur écologique désormais dominant sur cette planète. Il s'agit d'un outil de premier ordre, qui stimule, sous-tend, soutient et peut rendre plus efficaces les autres types d'intervention (comme les lois et règlements, les incitations économiques, les innovations technologiques, l'aménagement du territoire, etc.).

### 1.3.2. Perspective éducative

L'ERE devient une dimension intégrante, voire fondamentale, de l'**éducation totale**. L'environnement est perçu comme l'un des trois pôles d'interaction à la base du développement personnel: soi-même (la psychosphère), les autres (la sociosphère) et l'environnement (l'écosphère). L'ERE contribue au **développement intégral de la personne** et par conséquent, **du groupe social**

où elle s'insère. Elle favorise, entre autres, le développement de l'autonomie, du sens critique, du sens de l'engagement à l'égard de l'environnement et de la solidarité dans le Partage des tâches et des ressources. Elle tend à développer une éthique de la relation à l'environnement, axée sur la responsabilité et l'attention aux autres formes de vie. Elle permet de rechercher et de mieux apprécier la qualité de l'environnement, de façon à vivre plus «joyeusement» sur la Terre. L'ERE vise la **qualité d'être**, en fonction des **besoins d'actualisation de soi en relation avec son milieu de vie**.

### **1.3.3. Perspective pédagogique**

Nous appellerons perspective pédagogique une perspective éducationnelle centrée cette fois, non pas sur la personne en développement, mais sur le **processus**. L'éducation relative à l'environnement est perçue ici comme un **mouvement éducationnel** qui prône le développement d'une pédagogie spécifique, caractérisée par un assemblage de plusieurs principes pédagogiques différents de celle de la pédagogie dite traditionnelle: entre autres, l'approche globale et systémique de la réalité, l'interdisciplinarité pédagogique, l'ouverture de l'école sur le milieu, le recours à la démarche de résolution de problèmes réels, l'implication active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, l'approche coopérative de l'apprentissage, etc.

## **2. Actions enseignantes déclarées**

### **2.1. Variables de structuration des apprentissages en ERE**

#### **2.1.1. Sélection des apprentissages en ERE**

Choix d'un enseignant, d'un rédacteur de manuel scolaire ou des inspecteurs pédagogiques sur les apprentissages en éducation relative à l'environnement. Cela peut comprendre la transposition didactique, le passage d'un savoir savant ou d'un savoir-faire social au savoir à enseigner puis au savoir enseigné.

#### **2.1.2. Organisation des apprentissages en ERE**

Choix d'un enseignant, d'un rédacteur de manuel scolaire ou des inspecteurs pédagogiques sur l'organisation et la présentation des apprentissages en éducation relative à l'environnement. Cela comprend le découpage, la répartition, les articulations, les enchaînements, les comparaisons, les procédés analogiques, contextualisation/décontextualisation, etc.

#### **2.1.3. Opérationnalisation des objectifs d'apprentissages en ERE**

Possibilités plus ou moins largement exploitées selon les enseignants ou la période considérée quant à la mise en œuvre des objectifs d'apprentissage en éducation relative à l'environnement, en fonction de l'organisation initialement prévue des objectifs d'apprentissages en ERE.



#### **2.1.4. Activités sur les apprentissages en ERE**

Activités visant des apprentissages en éducation relative à l'environnement. Ces activités peuvent être fort diversifiées en classe, sur le terrain de l'établissement scolaire ou à l'extérieur de l'établissement scolaire. Ici, c'est l'activité même qui est considérée et non son lieu.

### **2.2. Variables processuelles en ERE**

#### **2.2.1. Conditions de la dynamique de l'apprentissage en ERE**

Moyens pris par l'enseignant pour installer une dynamique d'apprentissage en éducation relative à l'environnement. Cela peut comprendre les sanctions positives ou négatives, la référence sociale utilisée sous des modalités diverses telles l'émulation, la comparaison ou la rivalité, l'attrait des situations, des matériels ou des exercices proposés, la prise en compte de la dynamique interne du sujet qui apprend, etc.

#### **2.2.2. Répartition des initiatives en ERE**

Provenance des initiatives des activités scolaires et de la détermination des buts, des procédures et des moyens en éducation relative à l'environnement. Les initiatives peuvent être exclusivement magistrales, en partie de l'apprenant ou du groupe d'apprenants ou en totalité de l'apprenant ou du groupe d'apprenants.

#### **2.2.3. Registres de la communication didactique en ERE**

Langage technique utilisé en éducation relative à l'environnement: langage familial, langage scolaire particulier, langage utilisant un vocabulaire peu commun, etc.

#### **2.2.4. Modalités d'évaluation en ERE**

En éducation relative à l'environnement... Pourquoi évalue-t-on ? Sur quoi porte l'évaluation ? Qui évalue-t-on ? De quelle manière ?

### **2.3. Variables associées aux dispositifs en ERE**

#### **2.3.1. Lieux et espaces d'enseignement - apprentissage en ERE**

Circonstances matérielles, choix et aménagement des lieux des enseignements-apprentissages en éducation relative à l'environnement, soit à l'intérieur de l'espace classe, à l'intérieur de l'établissement et à l'extérieur de l'établissement.

### **2.3.2. Regroupement des élèves en ERE**

Le regroupement des élèves comprend l'organisation de l'espace ainsi que le regroupement des apprenants dans le cadre des situations d'apprentissage en éducation relative à l'environnement.

### **2.3.3. Organisation temporelle en ERE**

Répartition des activités dans le temps en éducation relative à l'environnement. On peut retrouver un choix initial définitif ou le choix d'une organisation temporelle adaptable. Pour une classe ou un groupe, les variations envisageables se rapportent à la durée de chaque activité, à l'ordre chronologique et au rythme des activités.

### **2.3.4. Matériel et supports didactiques en ERE**

Diversité du matériel et des supports didactiques offerts aux apprenants pour réaliser des apprentissages en éducation relative à l'environnement.

## **3. L'infrastructure pédagogique liée à l'ERE**

### **3.1. Besoin pédagogique**

Besoin se manifestant chez le sujet ou l'agent, relativement à un objet spécifique en matière de savoirs nécessaires au sujet, de la nature des relations d'aide à fournir ou des ressources à mobiliser par l'agent, et qui, dans le contexte de la situation pédagogique, se caractérise par sa nécessité au regard du développement du sujet et de l'atteinte des finalités visés par le système d'éducation.

#### **3.1.1. Besoin pédagogique à conserver**

#### **3.1.2. Besoin pédagogique à ajouter**

#### **3.1.3. Besoin pédagogique à éliminer**

### **3.2. Objectif pédagogique**

Type d'objectif qui regroupe un ou des objectifs de contenu et un ou des objectifs d'habileté, et qui est situé en phase médiane entre l'objectif général et l'objectif spécifique dans le cycle de la didactique.

#### **3.2.1. Objectif pédagogique à conserver**

#### **3.2.2. Objectif pédagogique à ajouter**

#### **3.2.3. Objectif pédagogique à éliminer**

### **3.3. Méthode pédagogique**

#### **3.3.1. Méthode pédagogique à conserver**

Ensemble de techniques agencées en vue d'atteindre un ou des objectifs pédagogiques. Méthode qui concerne l'une ou l'autre ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique.

**3.3.2. Méthode pédagogique à ajouter****3.3.3. Méthode pédagogique à éliminer****3.4. Évaluation pédagogique**

Processus visant à apprécier objectivement tous les aspects reliés directement aux apprentissages : rendement et les caractéristiques des sujets, les programmes d'études, l'enseignement, l'évaluation, la gestion de enseignement et de l'apprentissage, le personnel et les établissements, en vue d'assurer le meilleur système éducatif possible.

**3.4.1. Évaluation pédagogique à conserver****3.4.2. Évaluation pédagogique à ajouter****3.4.3. Évaluation pédagogique à éliminer****3.5. Gestion de l'enseignement**

Fonction qui consiste à assurer le fonctionnement des activités d'enseignement.

**3.5.1. Gestion de l'enseignement à conserver****3.5.2. Gestion de l'enseignement à ajouter****3.5.3. Gestion de l'enseignement à éliminer****4. Matériel résiduel****4.1. Avec contenu****4.1.1. Environnement et langue maternelle**

Mot environnement traduit dans la langue maternelle du participant ainsi que la signification.

**4.1.2. Conception erronée de l'environnement**

Fausse affirmation à propos de l'environnement, sans que le participant réalise que ce qu'il dit est erroné.

**4.1.3. Environnement dans la société béninoise**

Représentations sociales de l'environnement dans la société béninoise selon les participants à la recherche.

**4.1.4. Thèmes environnementaux du Bénin**

Thèmes environnementaux abordés au Bénin dans la société selon les participants à la recherche. Cela exclue les thèmes environnementaux mentionnés par les participants au sein de l'école secondaire dans un contexte formel.

#### **4.1.5. Éducation relative à l'environnement dans la société béninoise**

Représentations sociales de l'éducation relative à l'environnement dans la société béninoise selon les participants à la recherche. Cela inclut également l'éducation traditionnelle en ERE et l'éducation à la maison en ERE.

#### **4.1.6. Développement durable**

Propos liés au développement durable qui ne concernent pas l'usage spécifique de cette notion dans le cadre formel de l'enseignement secondaire.

#### **4.1.7. Rôle des inspecteurs pédagogiques**

Éléments de réponse servant à spécifier le rôle des inspecteurs pédagogiques.

#### **4.1.8. Non formel au sein de l'école secondaire**

Propos concernant l'éducation relative à l'environnement en contexte non formel, mais au sein d'un établissement scolaire.

#### **4.1.9. Compétence transdisciplinaire 5**

Tout ce qui est dit à propos de la compétence transdisciplinaire 5, *Agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable*.

#### **4.1.10. Témoignage non crédible**

Propos tenus par un enseignant, mais non recevable, parce que l'enseignant a donné une réponse lue ou une réponse dirigée par la personne dirigeant l'entretien.

#### **4.1.11. Thèmes environnementaux à aborder/abordés**

Thèmes environnementaux déjà abordés dans une des disciplines de l'enseignement secondaire ou thèmes environnementaux à aborder. Cela peut comprendre des distinctions entre les thèmes environnementaux du Nord et du Sud. On peut aussi catégoriser dans cette section les unités d'analyse des enseignants qui disent ne pas connaître le Nord du Bénin.

#### **4.1.12. Disciplines propices à l'ERE**

Réponse des participants lorsqu'on leur demande quelle est ou quelles sont les disciplines les plus propices à l'ERE au secondaire.

#### **4.1.13. Critique Occident**

Élément du discours qui critique l'Occident ou la relation entre l'Afrique de l'Ouest et l'Occident. Ces éléments ne traitent toutefois pas du développement durable afin de ne pas interférer avec la catégorie 4.1.6. *Développement durable*.



**4.1.14. Souhaits retombées de la recherche**

Souhaits des enseignants relatifs aux retombées de la recherche pour le milieu éducatif.

**4.1.15. Avec contenu - Autre**

Tout autre propos avec contenu, mais qui ne répond pas à un des trois objectifs spécifiques de la recherche et qui ne correspond pas à une des catégories du matériel résiduel avec contenu.

**4.2. Sans contenu**

Tout propos qui ne concerne pas un des trois objectifs spécifiques de la recherche et qui, en plus, ne représente pas un contenu pouvant être réutilisé autrement. Par exemple, des phrases incomplètes et vides de sens, des questions de la personne qui dirige l'entretien, etc.

**5. Données sur les enseignants****5.1. Sexe****5.2. Formation reçue****5.3. Statut d'enseignement****5.4. Années d'expérience****5.5. Secteur d'enseignement****5.6. Discipline****5.7. Classe avec expérience****6. Citation représentative**

Citation qui pourrait être représentative d'un des résultats de la recherche et qui pourrait être utilisée pour illustrer un propos.

## RÉFÉRENCES

Abdallah-Pretceille, Martine. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses de l'Université de France.

Afanou, José. (2009). *La réforme du système éducatif africain pour l'autonomie et le développement continental*. Paris : L'Harmattan.

Agence béninoise pour l'environnement. (2009). *Rapport intégré sur l'état de l'environnement du Bénin*. Cotonou : Agence béninoise pour l'environnement.

Akkari, Abdeljalil et Payet, Jean-Pierre. (2010). Introduction. Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du Sud. Dans Abdeljalil Akkari et Jean-Pierre. Payet (Dir.), *Transformation des systèmes éducatifs dans les pays du Sud : Entre globalisation et diversification* (p. 7-33). Bruxelles : De Boeck.

Akpakpo, Victoire et Grimaud, Denise. (2006). *Les normes EQF pour le pilotage d'une éducation de qualité au Bénin*. Paris : L'Harmattan.

Altet, Marguerite. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. Dans Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (Dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 15-33). Paris : L'Harmattan.

Altet, Marguerite. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 85-93.

- Altet, Marguerite. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (10), 31-43.
- Anadón, Marta. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Andrzejewski, Julie, Baltodano, Marta P. et Symcox, Linda. (2009). Social Justice, Peace, and Environmental Education : Global and Invisible. Dans John Andrzejewski, Marta P. Baltodano et Linda Symcox (Dir.), *Social Justice, Peace, and Environmental Education : Transformative Standards* (p. 1-16). New York : Routledge.
- Any-Gbayere, Sahou. (2006). *Politique éducative et développement en Afrique*. Paris : L'Harmattan.
- Archie, Michele, Simmons, Bora, Heimlich, Joe E. et Daudi, Sabiha S. (2002). Environmental Education In a Standards-Based Curriculum. Dans Joe E. Heimlich (Dir.), *Environmental Education. A Resource Handbook* (p. 59-62). Bloomington : Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Audigier, François, Crahay, Marcel et Dolz, Joaquim. (2006). Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique? Dans François Audigier, Marcel Crahay et Joaquim Dolz (Dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Baba-Moussa, Abdel Rahamane. (2010). L'école assure-t-elle son rôle de transmission culturelle dans les pays africains? Dans Marc Pilon, Jean-Yves Martin et Alain Carry (Dir.), *Le droit à l'éducation : quelle universalité?* (p. 127-145). Paris : Archives contemporaines.
- Banque Mondiale. (2009). *Le système éducatif béninois. Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace*. Washington : Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale.

- Barboza, Nathalie. (2000). Educating for a sustainable future : Africa in action. *Prospects : quaterly review of comparative education*, XXX(1), 71-85.
- Baribeau, Colette. (2004). Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives, Hors Série*(2), 98-114.
- Baudouin, Jean-Michel et Friedrich, Janette. (2001). Introduction. Théories de l'action et éducation. Dans Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich (Dir.), *Théories de l'action en éducation* (p. 7-24). Bruxelles : De Boeck Université.
- Beaugrand, Jacques. (1988). Observation directe du comportement. Dans Michèle Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (p. 277-310). Saint-Hyacinthe : Edisem.
- Bertaux, Daniel. (1981). *Biography and society. The life history approach in the social sciences*. Berverly Hills, Californie : Sage.
- Berthelot, Michèle. (2007). *Étude de la contribution du programme de formation-information pour l'environnement à la pérennisation de l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement primaire sénégalais*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Bessette, Prudence, Dufour, Véronique, Krymko-Bleton, Irène et Lesourd, Serge. (2012). L'Œdipe africain à travers une lecture des dessins d'une enfant sénégalaise. *Recherches Qualitatives*, 31(1), 248-274.
- Bidou, Jean-Étienne. (2002). Quel partenariat avec l'expert? Réflexions sur l'aide, l'approche participative et l'éducation relative à l'environnement dans le Tiers Monde. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 3, 63-82.
- Bierschenk, Thomas. (2006). *L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Bien privé, bien public, bien global*. Conférence tenue lors de l'ouverture de l'école doctorale du LASDEL sur « espaces publiques, services publics et biens privés », Octobre 2006. Niamey, Niger.



- Bierschenk, Thomas. (2007). L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Bien privé, bien public, bien global. Dans Thomas Bierschenk, Giorgio Blundo, Yannick Jaffré et Mahaman Tidjani Alou (Dir.), *Une anthropologie entre rigueur et engagement* (p. 251-276). Paris : Karthala.
- Bisaillon, Robert. (2007). Préface. Rétrospective d'une réforme en cours. Dans Louise Lafortune, Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert (Dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. xi-xxiii). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bonal, Xavier. (2002). Plus ça change ... The World Bank Global Education Policy and the Post-Washington Consensus. *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 3-22.
- Boutin, Gérald. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Braslavsky, Cecilia. (2001). *Tendances mondiales et développement curriculums*. Communication présentée dans le cadre du colloque international, L'Éducation dans tous ses états – influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation. Bruxelles, Belgique.
- Bru, Marc. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 63-73.
- Bru, Marc. (2007). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. Dans Jean Houssaye (Dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Charland, Patrick. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Charron, Annie. (2004). La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique. Dans *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF* (p. 1-14). Québec.
- Chisholm, Linda et Leyendecker, Ramon. (2008). Curriculum reform in post-1990s sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 28, 195-205.
- Day, Christine. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- De Grauwe, Anton et Segniagbeto, Koffi. (2009). *Transformer la planification et la gestion de l'éducation au Bénin par le renforcement des capacités. Analyser les contraintes, identifier des solutions*. Paris : IPE-UNESCO.
- De Landsheere, Viviane. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deblé, Isabelle. (1994). Différenciations ou uniformisation ? *Afrique contemporaine* (172), 9-30.
- Delorme, Charles. (2008). L'approche par les compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité. Dans Moussadak Ettayebi, Renato Operti et Philippe Jonnaert (Dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 113-126). Paris : L'Harmattan.
- Demeuse, Marc, Strauven, Christiane et Roegiers, Xavier. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Deslauriers, Jean-Pierre et Kérisit, Michèle (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-Henri Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative*.

*Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Montréal : Gaëtan Morin.

Dionne, Liliane. (1997). *Conceptions, croyances et pratiques en matière d'éducation à l'environnement chez les éducateurs du primaire en République de Guinée*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Dionne, Liliane. (1999). Pertinence de l'éducation relative à l'environnement et voies de recherche en Afrique. Réflexions issues d'une étude en Guinée. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 1, 155-161.

Droh De Bloganqueaux, Soho Rusticot, et Lognon Sagbo, Jean-Louis Hippolyte. (2012). De l'usage des outils de la recherche qualitative en milieu rural ivoirien : une analyse de l'influence du groupe social sur la structure de l'entretien. *Recherches Qualitatives*, 31(1), p. 6-28.

Dupin de Saint-André, Marie, Montésinos-Gelet, Isabelle et Morin, Marie-France. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.

Erny, Pierre. (2001). *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*. Paris : L'Harmattan.

Fichtner, Sarah. (2010). A laboratory for education reform or a battlefield of donor intervention? Local debates on primary education and the New Study Programmes in Benin. *International Journal of Educational Development*, 30, 518-524.

Fien, John. (1995). Teaching for a sustainable world: The environmental and development education project for teacher education. *Environmental Education Research*, 1(1), 21-33.

Flament, Claude et Rouquette, Michel-Louis. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

Fullan, Michael. (2007). *The new meaning of educational change*. New York : Teachers College Press.

GARDIEN-ONG. (2011a). *Problématique des changements climatiques : Identification des opportunités existantes pour l'intégration des préoccupations liées aux changements climatiques dans les programmes de l'enseignement secondaire au Bénin*. Porto Novo : GARDIEN-ONG.

GARDIEN-ONG. (2011b). *La problématique des changements climatiques : Guide de l'apprenant de l'enseignement secondaire*. Porto Novo : GARDIEN-ONG.

GARDIEN-ONG. (2011c). *La problématique des changements climatiques : Document d'accompagnement de l'apprenant de l'enseignement secondaire*. Porto Novo : GARDIEN-ONG.

Gaudreau, Louise. (2001). *À la recherche des indicateurs pour la formation continue : Recherche et évaluation en partenariat*. Montréal : Université du Québec à Montréal. St-Eustache : Commission scolaire de la Seigneurie-des-Milles-Îles, Centre de formation continue des Patriotes.

Gaudreau, Louise. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.

Gaye Guignido, Julien K., Laorou, Martin. et Zounon, Kokou. (2001). Le Bénin. Dans Marc Pilon et Yacouba Yaro (Dir.), *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche* (p. 83-98). Dakar : Union pour l'Étude de la Population Africaine.

Gilly, Michel. (1997). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans Denise Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (p. 383-406). Paris : Presses Universitaires de France.

Giordan, André et Souchon, Christian. (1992). *Une éducation pour l'environnement*. Nice : Z'éditions.



- Giordan, André et Souchon, Christian. (2008). *Une éducation pour l'environnement vers un développement durable*. Paris : Delagrave.
- Goffin, Louis. (1999). L'environnement comme éco-socio-système. Dans Michel Loriaux (Dir.), *Populations et développements : une approche globale et systémique* (p. 199-230). Paris : L'Harmattan.
- Goffin, Louis. (2001). L'Éducation relative à l'environnement (ErE) : conception, publics cibles, acteurs et stratégies. Dans Frédéric Debuyst, Pierre Defourny et Hubert Gérard (Dir.), *Savoirs et jeux d'acteurs pour des développements durables* (p. 314-322). Paris : L'Harmattan.
- Gome, Gnohité Hilaire. (2001). *Forêts sacrées de Côte-d'Ivoire : la tradition au secours de l'environnement*. Communication présentée dans le cadre du colloque Pratiques culturelles, la sauvegarde et la conservation de la biodiversité en Afrique de l'Ouest et du Centre, Juin 2001. Ouagadougou, Burkina Faso.
- Grangeat, Michel. (2007). Contribution d'une évaluation des dispositifs d'enseignement à la modification des conceptions professionnelles des enseignants. Dans Matthis Behrens (Dir.), *La qualité en éducation* (p. 99-125). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grêt, Christian. (2009). *Le système économique africain en crise*. Paris : L'Harmattan.
- Hamdi, Ali. (2009). *Écologie, environnement et éducation : où en est-on?* Paris : APARIS - Edifree.
- Herzog, John. (2004). Apprentissage situé et formation de compagnonnage : implications pour les systèmes éducatifs des pays pauvres. Dans Abdeljalil Akkari et Pierre R. Dasen (Dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (p. 251-270). Paris : L'Harmattan.
- Hima, Adiza. (2012). Les réformes curriculaires en Afrique francophone : investissements et résultats, quel paradoxe? Dans Patrick Charland, Claude

Daviau, Athanase Simbagoye et Stéphane Cyr (Dir.), *Écoles en mouvements et réformes* (p. 17-27). Bruxelles : De Boeck.

Jodelet, Denise. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans Serge Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris : Presses Universitaires de France.

Jonnaert, Philippe et Ettayebi, Moussadak. (2007). Le curriculum en développement. Un processus dynamique et complexe. Dans Louise Lafortune, Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert (Dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 15-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Jonnaert, Philippe et Ettayebi, Moussadak. (2008). Curriculum, cadres organisateurs curriculaires et logique des objets d'apprentissage. Dans Moussadak Ettayebi, Renato Opertti et Philippe Jonnaert (Dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 29-40). Paris : L'Harmattan.

Jonnaert, Philippe, Ettayebi, Moussadak et Defise, Rosette. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jonnaert, Philippe, Ettayebi, Moussadak et Opertti, Renato. (2008). Introduction : Dynamique des réformes éducatives contemporaines. Dans Moussadak Ettayebi, Renato Opertti et Philippe Jonnaert (Dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 17-25). Paris : L'Harmattan.

Jonnaert, Philippe, Lafortune, Louise et Ettayebi, Moussadak. (2007). Introduction. Un regard sur les réformes en éducation. Dans Louise Lafortune, Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert (Dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 3-14). Québec : Presses de l'Université.

Kane, Oumar. (2012). Épistémologie de la recherche qualitative en terrains africains : considérations liminaires. *Recherches Qualitatives*, 31(1), 152-173.

- Kom, Ambroise. (1996). *Éducation et démocratie en Afrique : le temps des illusions*. Paris : L'Harmattan.
- Künzler, Daniel. (2007). *L'éducation pour quelques-uns? Enseignement et mobilité sociale en Afrique au temps de la privatisation : le cas du Bénin*. Paris : L'Harmattan.
- Laperrière, Anne. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Jean Poupard, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-Henri Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-389). Montréal : Gaëtan Morin.
- Leff Zimmerman, Enrique. (2005). Savoir environnemental : Épistémologie, rationalité et dialogue de savoir. Enjeux et défis pour l'éducation. Dans Lucie Sauvé, Isabel Orellana et Étienne van Steenberghe (Dir.), *Éducation et environnement : Un croisement de savoirs* (p. 49-65). Montréal : Association francophone pour le savoir - Acfas.
- Legendre, Marie-Françoise. (2008). Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel. Dans Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert (Dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 41-59). Paris : L'Harmattan.
- Legendre, Renald. (2001). *Une éducation... à éduquer!* Montréal : Guérin.
- Legendre, Renald. (2002). *Stop aux réformes scolaires*. Montréal : Guérin.
- Legendre, Renald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lenoir, Yves et Bouiller-Oudot, Marie-Hélène. (2006). Entre tous savoirs et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement? Dans Yves Lenoir et Marie-Hélène Bouiller-Oudot (Dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 1-23). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

- Lenoir, Yves et Vanhulle, Sabine. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité. Une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir et Joël Lebeaume (Dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et technologies au secondaire : dans le contexte des réformes par compétence* (p. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lucas, Arthur M. (1980-81). The role of science education in education for the environment, *Journal of Environmental Education*, 12(2), 32-37.
- Lugaz, C. et De Grauwe, A. (2010). *Renforcer le partenariat école-communauté : Bénin, Niger et Sénégal*. Paris : IIPÉ-UNESCO.
- Lussier, Katie, et Lavoie, Constance. (2012). Entre la calebasse et le panier : la conduite d'entretiens semi-dirigés en contextes africains. *Recherches Qualitatives*, 31(1), 62-88.
- Marcel, Jean-François, Olry, Paul, Rothier-Bautzer, Éliane et Sonntag, Michel. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 135-170.
- Marín, José. (2004). Mondialisation, éducation et diversité culturelle. Dans Abdeljalil Akkari et Pierre R. Dasen (Dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (p. 349-370). Paris : L'Harmattan.
- Marková, Ivana. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marquis, Geneviève. (2001). Les représentations sociales de l'environnement : une comparaison des jeunes du Québec et du Sénégal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6(1), 158-177.
- Masujima, Emiko et Tanaka, Haruhiko. (2002). Toward educational development and international cooperation through environmental education in the Asia-African region. *Journal of Science Education in Japan*, 26(3), 197-217.



- Matus, Claudia et McCarthy, Cameron. (2003). The Triumph of Multiplicity and the Carnival of Difference: Curriculum Dilemmas in the Age of Postcolonialism and Globalization. Dans William F. Pinar (Dir.), *International Handbook of Curriculum Research* (p. 73-82). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meirieu, Philippe. (2001). *Éduquer à l'environnement : Pourquoi ? Comment ?* Communication présentée dans le cadre du Forum francophone Planet'ERE, Juillet 2001. Paris, France.
- Mel, Michael A. (1995). MBU : a culturally meaningful framework for education in Papua New Guinea. *Prospects : UNESCO Quaterly Review of Comparative Education*, 25(4), 683-694.
- Membiela, Pedro. (1999). Towards the reform of science teaching in Spain: the social and personal relevance of junior secondary school science projects for a socially responsible understanding of science. *International Journal of Science Education*, 21(7), 721-730.
- Meunier, Olivier. (2007). *Approches interculturelles en éducation : Étude comparative internationale*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Milot, Nicolas et La Branche, Stéphane. (2010). Introduction. Dans Nicolas Milot et Stéphane La Branche (Dir.), *Enseigner les sciences sociales de l'environnement* (p. 9-16). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. (2005). *Programme d'études. Anglais. Classe de Sixième*. Porto Novo : Gouvernement de la République du Bénin.
- Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. (2006a). *Programme d'études. Histoire et Géographie. Classe de Cinquième*. Porto Novo : Gouvernement de la République du Bénin.

Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. (2006b). *Guide du programme d'études. Physique, chimie, technologie. Classe de Cinquième*. Porto Novo : Gouvernement de la République du Bénin.

Ministère de l'Enseignement Secondaire et de la Formation Technique et Professionnelle de la République du Bénin. (2007). *Programme d'études. Histoire et Géographie : Classe de Quatrième*. Porto Novo : Gouvernement de la République du Bénin.

Ministères en charge de l'Éducation. (2007). *Plan décennal de développement du secteur de l'éducation 2006-2015. Tome 1*. Cotonou : Gouvernement de la République du Bénin.

Mokonzi Bambanota, Gratien. (2009). Préface. Dans Christian Grêt (Dir.), *Le système éducatif africain en crise* (p. 5-8). Paris : L'Harmattan.

Moscovici, Serge. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

Moulton, Jeanne et Mundy, Karen. (2002). Introduction : Implementation research an education reform in Sub-Saharan Africa. Dans Jeanne Moulton, Karen Mundy, Michel Walmond et James Williams (Dir.), *Education reforms in Sub-Saharan Africa : paradigm lost?* (p. 1-11). Westport : Greenwood Press.

Moussavou, Raymonde. (2012). La possibilité d'intégrer les savoirs endogènes dans l'enseignement des sciences au Gabon : points de vue d'enseignants en formation à l'issue d'un entretien collectif. *Recherches Qualitatives*, 31(1), 205-224.

Nyamba, André. (2005). Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation dans la mondialisation? *Éducation et Sociétés*, 16(2), 53-69.

Paillé, Pierre et Mucchielli, Alex. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Palmer, Joy A. (1998). *Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise*. New York : Routledge.
- Panchaud, Christine. (2005). Comment le curriculum pourrait-il mieux contribuer à la lutte contre la pauvreté ? *Information et innovation en éducation*, (119-120), 11-16.
- Papadimitriou, Vasiliki. (2001). *Science and Environmental Education: Can They Really Be Integrated?* Communication présentée dans le cadre du 1<sup>er</sup> International Organization for Science and Technology Education Symposium in Southern Europe : Science and Technology Education – Preparing Futur Citizens, Mai 2001. Paralimni, Chypre.
- Paquay, Léopold. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes? Dans Matthis Behrens (Dir.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (p. 57-98). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pardo, Thierry. (2002). *Héritages buissonniers*. Bordeaux : Éditions de Babio.
- Pires, Alvaro P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie pour les sciences sociales. Dans Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-Henri Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Montréal : Gaëtan Morin.
- Pouliot, Richard. (2001). L'éducation technologique relative à l'environnement : ETRE. Dans Lucie Sauvé (Dir.), *Éducation et environnement à l'école secondaire* (p. 131-151). Outremont : Les Éditions Logiques.
- Poupart, Jean. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-Henri Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.

- Robottom, Ian et Hart, Paul. (1993). *Research in environmental education : engaging the debate*. Geelong : Deakin University.
- Roegiers, Xavier. (2006). Les logiques d'élaboration d'un curriculum dans les champs de l'éducation et de la formation. Dans Yves Lenoir et Marie-Hélène Bouiller-Oudot (Dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 167-190). Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Sabourin, Paul. (2009). L'analyse de contenu. Dans Benoît Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 415-444). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Santoire, Marie-Josée. (1999). *Étude de la recherche francophone en éducation relative à l'environnement au Québec et dans l'est du Canada*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Sauvé, Lucie. (1987). *La physique de l'environnement*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Sauvé, Lucie. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin.
- Sauvé, Lucie. (1999). Un « patrimoine » de recherche en construction. *Éducation Relative à l'Environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 1, 13-40.
- Sauvé, Lucie. (2001). *Éducation et environnement à l'école secondaire*. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Sauvé, Lucie. (2002). L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes. *Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO*, XXVII(1-2), 1-4.
- Sauvé, Lucie. (2005). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. Dans Lucie Sauvé, Isabel Orellana et Étienne van



Steenberghe (Dir.), *Éducation et environnement : Un croisement de savoirs* (p. 27-47). Montréal : Acfas.

Sauvé, Lucie. (2007). Regards sur l'éducation relative à l'environnement. Dans Jean-Yves Vilcot (Dir.), *Vers une éducation à l'environnement au développement durable – Démarches et outils à travers les disciplines* (p. 62-63). Amiens : Centre régional de documentation pédagogique du CRDP d'Amiens.

Sauvé, Lucie, Berryman, Thomas et Brunelle, Renée. (2003). Environnement et développement : la culture de la filière ONU. *Éducation Relative à l'Environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 4, 33-55.

Sauvé, Lucie et Garnier, Catherine. (2000). Une phénoménographie de l'environnement : réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. Dans Catherine Garnier et Michel-Louis Rouquette (Dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 211-232). Montréal : Éditions Nouvelles.

Sauvé, Lucie et Machabée, Louis. (2000). La représentation : point focal de l'apprentissage. *Éducation Relative à l'Environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 2, 183-194.

Sauvé, Lucie, Orellana, Isabel, Qualman, Sarah et Dubé, Sonia. (2001). *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.

Savoie-Zajc, Lorraine. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, Lorraine. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Benoît Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Scallon, Gérard. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : ERPI.

- Schmidt, Michèle et Datnow, Amanda. (2005). Teachers' sens-making about comprehensive school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965.
- Selltiz, Claire, Wrightsman, Lawrence S. et Cook, Stuart W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal : Éditions HRW.
- Sokoty, Hyacinthe. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Souchon, Christian. (1999). Une certaine recherche en éducation relative à l'environnement : à la poursuite d'une utopie. *Éducation Relation à l'Environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 1, 129-134.
- Sylla, Khadim. (2004). *L'éducation en Afrique*. Paris : L'Harmattan.
- Tahirou, Kalilou. (2012). Problématique de la langue d'enseignement dans une approche située : état de la situation au Niger. Dans Patrick Charland, Claude Daviau, Athanase Simbagoye et Stéphane Cyr (Dir.), *Écoles en mouvements et réformes* (p. 125-131). Bruxelles : De Boeck.
- Teasdale, G. R. (2004). Un curriculum enraciné localement : un point de vue du Sud. Dans Abdeljalil Akkari et Pierre R. Dasen (Dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (p. 85-105). Paris : L'Harmattan.
- Thésée, Gina et Carr, Paul R. (2008). Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique. *Éducation Relation à l'Environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 7, 65-90.
- Toko Ngalani, René. (2010). *Mondialisation ou impérialisme à grande échelle?* Paris : L'Harmattan.

- Traoré, Aminata. (2002). *Le viol de l'imaginaire*. Paris : Actes sud.
- Traoré, Kalifa. (2008). Savoirs endogènes et perspective curriculaire. Dans Moussadak Ettayebi, Renato Operti et Philippe Jonnaert (Dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 185-197). Paris : L'Harmattan.
- Tupin, Frédéric. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (10), 5-15.
- UNESCO/PNUE. (1977). *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement - Rapport final*. Tbilissi : UNESCO.
- UNESCO/PNUE. (1988). *Éléments pour une stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990*. Paris : UNESCO.
- Vachon, Mélanie. (2012). Ethnographie rwandaise sur l'apport subjectif bénéfique de l'interprète dans l'analyse de données. *Recherches Qualitatives*, 31(1), 114-129.
- Valence, Aline. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, Jean-Marie. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, Jean-Marie. (2010). La maquette d'entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 129-139.
- Yaogo, Maurice, Somé, Télesphore, Ouégraogo, Moctar et Méda, Nicolas. (2012). Cultures locales et mortalité maternelle : contribution d'une approche qualitative à l'identification des causes de décès maternels par autopsie verbale. *Recherches Qualitatives*, 31(1), 89-113.

Yoro, Blé Marcel. (2012). Pluralisme thérapeutique et recours aux soins en milieu rural ivoirien : approche méthodologique. *Recherches Qualitatives*, 31(1), 47-61.